

Momento
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

 <p>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE FURG</p> <p>Reitora SUZANE DA ROCHA VIEIRA GONÇALVES</p> <p>Vice-Reitor EDNEI GILBERTO PRIMEL</p> <p>Chefe de Gabinete da Reitora CAMILA ESTIMA DE OLIVEIRA SOUTO</p> <p>Pró-Reitora de Extensão e Cultura DÉBORA MEDEIROS DO AMARAL</p> <p>Pró-Reitora de Planejamento e Administração ELENISE RIBES RICKES</p> <p>Pró-Reitor de Infraestrutura RAFAEL LIPINSKI PAES</p> <p>Pró-Reitora de Graduação SIMONE GROHS FREIRE</p> <p>Pró-Reitor de Assuntos Estudantis ANDRÉ LEMES DA SILVA</p> <p>Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas MÁRCIO LUIS SOARES DE BRITO</p> <p>Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação DAIANE DIAS</p> <p>Pró-Reitora de Inovação e Tecnologia da Informação SILVIA SILVA DA COSTA BOTELHO</p>	 <p>EDITORA CHEFE Magda de Abreu Vicente, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil</p> <p>EDITORA ADJUNTA Caroline Braga Michel, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil</p> <p>CONSELHO EDITORIAL Ângela Adriane Schmidt Bersch, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Gabriela Medeiros Nogueira, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Gustavo Freitas, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Kamila Lockman, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Raquel Pereira Quadrado, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil</p> <p>ASSISTENTE DE EDITOR Fernanda Santos Rocha, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil Francesca Goulart Santos, Universidade Federal do Rio Grande - FURG Rio Grande, RS, Brasil Juliana Silva Cabrera, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil Leonardo de Souza Rodrigues, Universidade Federal do Rio Grande - FURG - Rio Grande, RS, Brasil Lucas Costa Grimald, Universidade Federal do Rio Grande - FURG – Rio Grande, RS, Brasil Marília Zuchoski Neves, Universidade Federal do Rio Grande - FURG – Rio Grande, RS, Brasil Myrna Susan Gowert Madia Berwaldt–FURG–Rio Grande, RS, Brasil Tais Barbosa, Universidade Federal do Rio Grande -FURG - Rio Grande, RS, Brasil Tatiane Carijio Zucchetti, Universidade Federal do Rio Grande – FURG – Rio Grande, RS, Brasil</p> <p>Solicitamos intercâmbio</p> <p>Endereço para envio de artigos: http://www.momento.furg.br</p>
<p>EDITORA DA FURG</p> <p>Coordenadora CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA</p>	
<p>COMITÊ EDITORIAL</p> <p>Presidente DANIEL PORCIUNCULA PRADO</p> <p>Titulares ANDERSON ORESTES CAVALCANTE LOBATO ANGELICA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA CARLA AMORIM NEVES GONÇALVES CLEUSA MARIA LUCAS DE OLIVEIRA EDUARDO RESENDE SECCHI ELIANA BADIALE FURLONG LEANDRO BUGONI LUIZ EDUARDO MAIA NERY MARCIA CARVALHO RODRIGUES</p>	
<p>Editora da FURG Câmpus Carreiros CEP 96203 900 – Rio Grande – RS – Brasil editora@furg.br</p>	

Participante do PIDL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG

Momento
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



E-ISSN 2316-3100

Momento: Diálogos em Educação	Rio Grande	v. 34 (1)	p. 1-370	2025.
-------------------------------	------------	-----------	----------	-------

Direitos reservados desta edição: Editora da FURG

2025

Diagramação e formatação: Lucas Costa Grimaldi e João Balansin
Capa: Carolina dos Santos Espíndola e Tatiane Carijio Zucchetti

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Marcia Carvalho Rodrigues, CRB 10/1411

M732 Momento [recurso eletrônico] / Universidade Federal do Rio Grande, Instituto de Educação. – Dados eletrônicos. – Vol. 34, n. 1 (2025) – Rio Grande: Ed. da FURG, 2025.

Modo de acesso: <<https://periodicos.furg.br/momento>>.

Quadrimestral a partir de 2018.

Subtítulo varia.

Publicada por: Departamento de Educação e Ciências do Comportamento, 1983-2007; Instituto de Educação, 2010- . Suspenso entre 2008 e 2009.

A partir do Vol. 26, n. 2 (2017) passou a ser publicada exclusivamente on-line.

Publicada por: Programa de Pós-graduação em Educação, a partir de 2012; Instituto de Educação. ISSN 2316-3100 (eletrônico)

1. Educação. I. Universidade Federal do Rio Grande. Instituto de Educação.

CDU, 2.ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação

37

SUMÁRIO

Expediente.....	1
<i>Dossiê Temático</i>	
Apresentação do Dossiê.....	7
Crítica à noção de competência como discurso hegemônico na política educacional e na formação de professores no Brasil	12
A formação de alfabetizadores no Brasil sob a égide do discurso hegemônico do estado ..	36
Articulações discursivas em torno da Base Nacional Comum Curricular em tentativas de controle da docência nas políticas em curso	51
Transfiguração da práxis docente: o papel das tecnologias digitais à luz do paradigma da educação onlife	74
Políticas educacionais, formação docente e tecnologias na construção da fluência tecnológico-pedagógica	99
Competências digitais em educação: Distanciamentos e aproximações entre documentos nacionais e internacionais	126
A formação continuada docente sob novo paradigma formativo nos programas estaduais de alfabetização	151
Formulação e implementação da “transformação educacional”, políticas educacionais e governo da “nova direita” no Uruguai	167
Os problemas educacionais estão na avaliação: a solução está em sua eliminação	183
Entrevista com Diane Ravitch. Da privatização para o mercado livre: outros contornos para segregação social nas escolas públicas – uma entrevista com Diane Ravitch	205
<i>Artigos de Fluxo Contínuo</i>	
Educação escolar quilombola: uma conquista no movimento negro	213
O contexto de influência da política global e a produção de documentos oficiais: repercussões para educação especial	234
Educação de surdos: perspectivas e desafios para o uso de tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais	255

Estado do conhecimento: um mapeamento das produções científicas sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil da Amazônia Ocidental e Oriental no triênio 2020-2022 ..	273
A defectologia de Lev Semionovich Vigotski: uma revisão integrativa de teses e dissertações	297
Multi perspectivas educacionais na pandemia: uma revisão sistemática de literatura sobre o ensino básico no Brasil	322
Narrativas dos estudantes cotistas do Curso de Licenciatura em Letras da UFRGS : um retrato sobre evasão e permanência e as práticas de in/exclusão	341
Resenha	
Sobre Educação e Juventude: conversas com Riccardo Mazzeo	364

APRESENTAÇÃO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: “NOVO” PARADIGMA PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES?

Este dossiê propõe-se a aprofundar o impacto de políticas de padronização curricular e da cultura da avaliação sobre a formação de professores, considerando os conceitos de “habilidades e competências”. Este tema vem se constituindo como objeto de estudo, logo, fonte de análise, para grupos de pesquisadores, em especial diante da definição de novas políticas educacionais. Tem influenciado, igualmente, a formação continuada de professores e, a partir da centralidade nos conceitos de competências e habilidades, ampliando as perspectivas meritocráticas tanto com os estudantes como com os professores.

Atualmente, há muitas normatizações curriculares, dentre as quais podem ser citadas: diretrizes, parâmetros, orientações de documentos municipais e estaduais, entre outros, que enfatizam a necessidade dos professores adquirirem conhecimentos para lidar com o desenvolvimento de habilidades e competências, de maneira a tomá-los como eixos norteadores do currículo escolar. Da mesma forma, estes conceitos vêm sendo colocados como princípios articuladores da formação docente e são interpretados por formuladores de políticas como essenciais para gerir “ambientes de aprendizagem” e o desempenho profissional.

Os defensores dessa perspectiva acreditam que os profissionais, a partir da lógica das competências e habilidades terão a capacidade de analisar situações-problemas e, conseqüentemente, poderão melhorar o desempenho acadêmico dos estudantes. Neste sentido, há em curso políticas de indução profissional, nas quais se apresenta um paradigma pautado em um “professor do futuro”.

Este paradigma vem trazendo desafios para professores, particularmente, da Escola Básica com as experiências curriculares e avaliativas. Assim sendo, este dossiê propõe como objeto de análise a formação proposta para um “professor do futuro”, considerando políticas públicas em movimento, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observando os processos de apropriação, ressignificação e (re)interpretação gerados por professores envolvidos por esta política e outras igualmente significativas.

Assim, o dossiê se inscreve na perspectiva de análises a respeito das concepções e perspectivas didático-pedagógicas presentes em políticas públicas educacionais, observando as

representações docentes sobre estas propostas. Diferente de outros estudos, o dossiê privilegiará as análises sobre a criação de um paradigma formativo e seus possíveis impactos e desdobramentos sobre a docência e avaliação. Neste sentido, a perspectiva curricular e o processo de avaliação serão motivos para novas discussões e reflexões por um grupo de professores-pesquisadores, observando como se vive as pressões políticas, didático-pedagógicas e sociais a partir da intenção oficial de se criar uma escola universal e meritocrática. Portanto, os estudos do dossiê poderão contribuir com outros pesquisadores acerca da nova fase de desenvolvimento da escola meritocrática e seus desdobramentos sobre a escola de massa, observando sua atual crise, assim como os conflitos vividos a partir das práticas curriculares e avaliativas.

Os textos aqui apresentados debatem o desenvolvimento das políticas públicas educacionais a partir da década de 1990, na qual a “pedagogia dos resultados” foi associada à ideia de “Direito à Educação”. Essa vinculação não somente gerou uma transformação sobre as finalidades da instituição Escola, como também em suas práticas didático-pedagógicas e nas práticas de formação profissional, pois esses aspectos ganharam contornos amplamente voltados ao neoliberalismo, neotecnicismo e a meritocracia. Além disso, a formação humana passou a ser entendida como uma preparação para o mercado de trabalho. Isso favoreceu a inserção de “habilidades e competências” como um viés para a formação continuada, envolvendo estudantes e professores, como também diferentes campos: político, curricular, avaliativo e didático-pedagógico.

Sabe-se que a função econômica destinada na Escola, vem desde a década de 1960 do século XX, e continua frequente nos discursos educacionais e políticos, bem como a “pedra de toque” no debate educacional para as diferentes modalidades de ensino: público ou privado. Tal perspectiva representa o esvaziamento profundo do papel da Escola, porque impõe um reducionismo humano e a limitação dos indivíduos à inserção linear para competição de um emprego. Tal finalidade gera uma função excludente: aumentar o controle em relação ao que se passa nas salas de aulas e a notável desprofissionalização da função docente.

Do mesmo modo, a Escola sempre foi representada por um espaço, no qual se dá a transmissão de “habilidades e competências”, mas também, ou principalmente, o lugar de conhecimento e de troca de cultura, portanto, de diferentes saberes. Isso pressupõe uma inserção no mundo do trabalho a partir de diferentes dimensões, tais como: culturais, políticas e

históricas. Diante disso, pode-se indagar: Como se caracteriza a ideia de “habilidades e competências” de propostas governamentais e políticas educacionais?

Observa que, atualmente, o “mundo do trabalho” se transformou no “mundo do emprego”. Assim, a escola passou a ser a “responsável” pelo índice de desemprego, bem como por um modelo educacional voltado para o desenvolvimento econômico, distinto de outros períodos históricos.

Convém reconhecer que a Escola pode não conseguir eliminar ou reduzir índices de desempregos, pois não há garantia de que todos os jovens, e de qualquer nacionalidade, terão acesso imediato na inserção ao mercado do trabalho. Da mesma forma, a Escola pode contribuir com a difusão de saberes sobre esse tema, mas a inserção ao mercado de trabalho não depende dela.

Justamente as análises presentes nesse dossiê apresentam análises históricas, políticas e socioculturais para enfrentamento didático-pedagógico sobre as transformações das políticas educacionais, do currículo, da avaliação escolar e, fundamentalmente, para a formação continuada de professores.

Nos textos - *Crítica à noção de competência como discurso hegemônico na política educacional e na formação de professores no Brasil; A formação de alfabetizadores no Brasil sob a égide do discurso hegemônico do estado; Articulações discursivas em torno da Base Nacional Comum Curricular em tentativas de controle da docência nas políticas em curso*, - se constata, por meio de aprofundamento do processo histórico, a indução de políticas educacionais de culpabilização e enfraquecimento docente, aspectos que pode levar a desorientação dos professores quanto ao papel da Educação.

Já nos textos - *Transfiguração da práxis docente: o papel das tecnologias digitais à luz do paradigma da educação onlife; Políticas educacionais, formação docente e tecnologias na construção da fluência tecnológico-pedagógica; Competências digitais em educação: Distanciamentos e aproximações entre documentos nacionais e internacionais* - trazem debates importantes sobre as interferências políticas e ideológicas sobre a formação continuada de professores, em especial, porque há orientações internacionais e urgentes de que os profissionais da Educação aprendam a lidar com a cultura digital. Isso faz com que as políticas educacionais suscitem nos professores uma busca incessante por exitosas metodologias de ensino. Logo, aprende-se profissionalmente que, as dimensões do desemprego estão

correlacionadas com as políticas educacionais e não as econômicas.

E para que essas ideias sejam incorporadas pelos profissionais da Escola, os textos - *A formação continuada docente sob novo paradigma formativo nos programas estaduais de alfabetização; Formulação e implementação da “transformação educacional”, políticas educacionais e governo da “nova direita” no Uruguai; Os problemas educacionais estão na avaliação: a solução está em sua eliminação* - elucidam como para o Estado, seja no Brasil, Uruguai ou Espanha, perdem o controle de “certificar” e “medir” o êxito de suas políticas educacionais, porque vivem formas apropriadas de “privatização da Educação”.

Cabe destacar que as diferentes manifestações da privatização escolar e educacional não corresponde somente a comprar ou vender algo, como algo didático-pedagógico, mas se instaura no valor simbólico do campo econômico. Da mesma forma, não se reduzir um determinado investimento público, mas amplia-se ao delegar as responsabilidades públicas para entidades privadas, sejam grupos empresariais, políticos e uma pessoa física.

Esse movimento está explicitado na reforma curricular da Base Nacional Comum Curricular brasileira (BNCC), pois o governo federal assumiu a responsabilidade pública de “aperfeiçoar” o currículo, mas sem torná-la uma real reforma pública, uma vez que delegou às equipes técnicas e especialistas empresariais a elaboração de uma política. Esse foi um processo sem a consulta efetiva das bases educacionais, dos movimentos sociais, sindicais e, principalmente, dos protagonistas do cotidiano escolar que são os professores.

Logo, depreende-se a análise de documentos produzidos sem os professores pode desvelar os desafios de entendimento da implantação das reformas no cotidiano escolar, uma vez que as propostas governamentais nem sempre são acolhidas pelo corpo docente, que ora burla, ora silencia, construindo táticas de resistência ao que está sendo implementado. Nesse sentido, pode-se ter uma outra forma de compreensão, para além da simples constatação de falta de empenho ou resistência dos professores às mudanças.

Cabe assim, ressaltar que as privatizações – e aqui cabe a palavra no plural - interfere na Educação ao abdicar do sentido público desse Direito Constitucional, assim sendo ficará cada vez mais difícil o Estado recuperar a “certificação” de sua atuação no campo educacional, pois, possivelmente, perderá o controle, de forma gradativa de um direito público e subjetivo, o Direito à Educação.

Isso suscita questionar se a imposição, advinda das “bases” das políticas neoliberais, na qual o Estado somente pode gerenciar, de modo periférico e distante, o planejamento de significativos investimentos em políticas sociais como a Educação, irá impactar mais ainda na intensa crise que vem assolando a Escola, em especial, a partir da década de 1990.

Os artigos aqui reunidos foram selecionados para pensar quais são a “bases” que fundamenta o esvaziamento do papel, tanto da Estado como para a Escola, para lidar com a formação humana. Os artigos aqui reunidos foram escolhidos por tomarem corajosamente o desafio de refletir sobre tais “bases” e os novos paradigmas formativos no campo educacional. Nessa oportunidade, convidamos o leitor a refletir conosco.

Além dos artigos o dossiê conta com a entrevista com pesquisadora americana de educação, da Universidade de Nova York, Diane Ravitch, em especial, considerando a intensa participação de empresários brasileiros e estrangeiros na implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente, em um país marcado pela desigualdade social, no caso do Brasil. Para isto, as coordenadoras deste dossiê realizaram tal entrevista a partir do livro *Slaying Goliath: The Passionate Resistance to Privatization and the Fight to Save America's Public Schools*, estabelecendo um debate sobre a implementação de uma Base Curricular nos Estados Unidos da América e a privatização da educação pública americana. A razão do nosso interesse foi produzir à análise comparativa, dois eixos para debates – Bases Curriculares e privatização – como também as possíveis transformações sobre políticas públicas fundamentais como o Direito à Educação.

Finalmente, queremos agradecer aos autores que submeteram seus textos e compartilharam seus estudos contribuindo para ressignificar e aprofundar as discussões sobre o impacto das políticas educacionais no contexto atual.

Boa leitura!

Organizadoras

Elaine Constant Pereira de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Vera Lucia Martiniak
Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)

Maria Teresa Esteban do Valle
Universidade Federal Fluminense (UFF)

CRÍTICA À NOÇÃO DE COMPETÊNCIA COMO DISCURSO HEGEMÔNICO NA POLÍTICA EDUCACIONAL E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Adelson Ferreira da Silva ¹
Suzana dos Santos Gomes ²

Resumo: O neoliberalismo tem se aproximado progressivamente do campo da educação por meio de políticas de padronização curricular. Seus mecanismos impõem ao ensino e à formação de professores uma lógica de performance gerenciada por critérios economicistas, visando à instrumentalização das capacidades humanas para a adaptação ao mercado de trabalho. Nesse contexto, a pedagogia da competência emerge como um dos principais instrumentos. A noção de competência tornou-se central nos cursos de formação docente com a Resolução CNE/CP nº 1/2002 e, desde então, permaneceu como parte integrante da política curricular, consolidando-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esta, por sua vez, alinhou-se com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação), estabelecendo-se como marco regulatório da Educação Básica. Perrenoud (1999), um dos teóricos pioneiros dessa noção na educação, argumentava que a competência deveria ocupar um papel central nos currículos escolares, com base na premissa de que tal conceito poderia atender às demandas sociais de adaptação ao mercado de trabalho. O presente artigo tem como objetivo investigar o fator determinante para que a noção de competência se consolidasse como discurso hegemônico nas políticas educacionais e de formação docente no Brasil. Considera-se, especialmente, a relação entre o saber, a sociedade pós-moderna e as formas contemporâneas de legitimação do conhecimento. Para tanto, adota uma abordagem de pesquisa e análise bibliográfica e documental. Os resultados demonstram a insuficiência epistemológica e paradigmática da pedagogia da competência na análise educacional, além de sua postura acrítica diante do avanço do neoliberalismo na mercantilização e controle das políticas de educação.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Pedagogia da competência. Formação de professores. Pós-modernidade.

CRITICISM OF THE IDEA OF COMPETENCE AS A HEGEMONIC DISCOURSE IN EDUCATIONAL POLICY AND TEACHER TRAINING IN BRAZIL

Abstract: Neoliberalism has progressively approached the education field through curricular standardization policies. Its mechanisms impose a performance logic managed by economic criteria on teaching and teacher training, aiming at instrumentalizing human capacities to adapt to the job market. In this context, the pedagogy of competence emerges as one of the main instruments. The idea of competence became central to teacher training courses with Resolution CNE/CP number 1/2002. Since then, it has remained integral to the curricular policy, consolidated in the National Common Curricular

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordena a linha de pesquisa Sistemas filosóficos, ciência da educação e processos formativos no Departamento de Educação - Campus XII, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente desenvolve o projeto de pesquisa “Pensamento Pós-Moderno e racionalidade neoliberal: implicações na ciência da educação e na formação inicial de professores no curso de Pedagogia (2023-2025)”. E-mail: adfsilva@uneb.br

² Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (U.L) e Universidade de São Paulo (USP). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social. Membro do Grupo de Pesquisa-ação sobre Universidade e Educação Superior. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Base (BNCC-Base Nacional Comum Curricular). This was aligned with Resolution CNE/CP number 2/2019 (BNC-Training), established as a regulatory framework for Basic Education. Perrenoud (1999), one of the pioneering theorists of this idea in education, argued that competence should occupy a central role in school curricula, based on the premise that such a concept could meet the social demands of adaptation to the job market. This article investigates the determining factor for the idea of competence to consolidate as a hegemonic discourse in educational policies and teacher training in Brazil. It particularly considers the relationship between knowledge, postmodern society, and contemporary forms of legitimizing knowledge. To this end, we adopted an approach articulating bibliographic and documentary research procedures. The results demonstrate the epistemological and paradigmatic insufficiency of the pedagogy of competence in educational analysis, in addition to its uncritical stance in the face of the advance of neoliberalism in the commodification and control of education policies.

Keywords: Neoliberalism. Pedagogy of competence. Teacher training. Postmodernity.

CRÍTICA A LA NOCIÓN DE COMPETENCIA COMO DISCURSO HEGEMÓNICO EN LA POLÍTICA EDUCATIVA Y FORMACIÓN DOCENTE EN BRASIL

Resumen: El neoliberalismo se ha acercado progresivamente al campo de la educación a través de políticas de estandarización curricular. Sus mecanismos imponen una lógica de actuación gestionada por criterios economicistas a la enseñanza y a la formación de profesores, con el objetivo de instrumentalizar las capacidades humanas para la adaptación al mercado laboral. En este contexto, la pedagogía por competencias emerge como uno de los principales instrumentos. La noción de competencia pasó a ser central en los cursos de formación docente con la Resolución CNE/CP nº 1/2002 y, desde entonces, sigue siendo parte integral de la política curricular, consolidándose en la Base Curricular Común Nacional (BNCC). A su vez, se alineó con la Resolución CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formación), constituyéndose como marco regulatorio de la Educación Básica. Perrenoud (1999), uno de los teóricos pioneros de esta noción en educación, argumentó que la competencia debería ocupar un papel central en los planes de estudio escolares, basándose en que tal concepto podría satisfacer las demandas sociales de adaptación al mercado laboral. El objetivo de este artículo es investigar el factor determinante para que la noción de competencia se consolide como un discurso hegemónico en las políticas educativas y de formación docente en Brasil. Se considera especialmente la relación entre conocimiento, sociedad posmoderna y formas contemporáneas de legitimación del conocimiento. Para ello se adopta un enfoque que combina procedimientos de investigación bibliográfica y documental. Los resultados demuestran la insuficiencia epistemológica y paradigmática de la pedagogía de la competencia en el análisis educativo, además de su postura acrítica ante el avance del neoliberalismo en la mercantilización y el control de las políticas educativas.

Palabras clave: Neoliberalismo. Pedagogía de la competencia. Formación docente. Posmodernidad.

Introdução

As políticas de padronização curricular, embora não sejam exclusivas do século XXI, têm se consolidado cada vez mais com base nos princípios da racionalidade neoliberal, que busca estabelecer seus referenciais como critérios de qualidade para a educação, o ensino e a formação docente. Esse avanço é evidenciado por um conjunto de documentos elaborados por organismos multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência

e a Cultura (UNESCO), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Mundial, bem como pela legislação estatal que segue as orientações desses organismos. Diante desse cenário, surge a questão: qual seria o fator determinante para que a noção de competência se tornasse o discurso hegemônico nas políticas curriculares da educação básica e na formação de professores no Brasil, apesar de sua evidente insuficiência epistemológica e paradigmática em relação ao que se espera de uma teoria educacional robusta?

Propomos a hipótese de que essa questão envolve diretamente a relação entre escola pública, sistema econômico e soberania popular. A quem a escola serve dentro dessa relação parece ser um dos fatores determinantes, visto que há interesses hierárquicos na organização do sistema escolar, cuja preocupação está mais centrada na reprodutibilidade dos padrões dominantes do que em seu aspecto pedagógico. Para a implementação desses padrões, é necessária uma escolarização específica que afirme ideais conservadores, em oposição aos ideais crítico-progressistas. Embora haja tentativas de mediação paradigmática, a pedagogia da competência surge como uma dessas mediações, ainda que desprovida de um posicionamento crítico sobre a realidade factual. Os grupos conservadores não veem a escola como uma instituição com essência e facticidade historicamente situadas, mas sim como um microcosmo projetado para reproduzir interesses hegemônicos.

A lógica gerencial tende a tratar a educação como um serviço a ser prestado ao sistema econômico. No imaginário economicista neoliberal, prevalece o firme propósito de formar o sujeito como um ser essencialmente econômico, tarefa que parece viável apenas com o auxílio de uma pedagogia específica para essa finalidade. Nesse sentido, a pedagogia da competência surge como um vetor pedagógico eficaz para a transmissão dos princípios neoliberais no campo da educação.

O avanço da pedagogia da competência, entretanto, não se deve à sua contribuição epistêmica, mas ao seu artificialismo no tratamento das questões educacionais. Seu alinhamento com a racionalidade neoliberal explica sua postura acrítica diante da realidade escolar. Em vez de propor soluções pedagógicas autênticas, ela recorre a referenciais do mundo fabril para criar um conteúdo programático que, além de padronizado, acaba por anular a autenticidade, a identidade e o perfil da escola. Amparada no projeto neoliberal, a pedagogia da competência formula suas premissas com base em uma síntese comparativa – entre a escola e a empresa, e

entre o professor e o operário – pressupondo, assim, que tais paralelos poderiam promover a transformação social e a melhoria da qualidade educacional.

Nesse sentido, é importante destacar outro fator determinante para o avanço da pedagogia da competência: a manipulação da ciência. Embora não seja generalizada, uma parte significativa do conhecimento científico é controlada e direcionada pelo sistema capitalista-neoliberal. Como consequência, abre-se um horizonte de oportunidades para nichos comerciais, ampliando ainda mais a mercantilização dos processos formativos em diversas áreas, como ciências, cursos e profissões. Nesse contexto, “o modelo empresarial de pesquisa instrumentaliza o conhecimento e impede formas de teoria, pedagogia e significados que definem o ensino superior como um recurso social em vez de um bem privado” (Giroux, 2003, p. 61). Esse fenômeno, esquematicamente planejado *a priori*, gera implicações na formação de professores, pois o ensino, a pesquisa educacional, o conhecimento pedagógico e a concepção de currículo desempenham uma função estratégica na abordagem do conhecimento científico.

A pedagogia da competência opera como um típico instrumento de inculcação de normas, valores e comportamentos – por meio da instituição escolar – com o objetivo de estruturar “um conjunto homogêneo no qual as mesmas normas, valores, ideais e razão de viver se impõem uniformemente a todos ao mesmo tempo” (Laval, 2019, p. 281). Nesse sentido, sendo a luta pela democracia uma tarefa política e educacional, cabe questionar o papel da educação nessa tarefa, em sociedades que caminham para afirmar a educação como um bem privado a ser financiado pelo Estado. Dessa contradição, emerge a premissa de que não há impedimento para que o bem privado seja financiado com recursos públicos, algo justificável no contexto do Estado capitalista-neoliberal. No entanto, o fator determinante é que “à medida que a cultura empresarial se expande de maneira mais profunda nas instituições básicas da sociedade civil e política, ocorre um enfraquecimento simultâneo da esfera pública” (Giroux, 2003, p. 55).

Pode-se argumentar, portanto, que o neoliberalismo não apenas transformou o capitalismo, mas também lhe atribuiu novos sentidos, conferindo ao sistema uma aura de sociabilidade, ainda que artificial. Como observam Dardot e Laval (2016, p. 7), “o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica; é também um sistema normativo que busca ampliar sua influência em todo o mundo, estendendo a lógica do

capital a todas as relações sociais e esferas da vida”. Trata-se de um capitalismo que, fenomenologicamente, se apresenta como um sistema econômico adaptado ao “mundo da vida” e, sobretudo, como uma alternativa para a ascensão social de pessoas economicamente empobrecidas, promovendo o empreendedorismo como a solução mágica do século para escapar da pobreza.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) representa uma forma abrangente de prescrição curricular na realidade escolar brasileira. Ela contém dispositivos pedagógicos garantidos na forma de competências gerais, que utilizam uma linguagem cuja semântica sugere que é possível conciliar uma concepção crítico-progressista de educação com a pedagogia da competência. Para isso, emprega termos e expressões fundamentais ao pensamento crítico-progressista, como historicidade, criatividade, análise crítica, imaginação, senso estético, diversidade, vivência, cuidado, autonomia, inclusão e democracia. No entanto, esses conceitos carecem de impacto epistêmico para os setores que ocupam posições de comando na economia e na política educacional, como o neoliberalismo, o neoconservadorismo e os reformadores corporativos. Estes últimos,

demostram sua precária compreensão da educação construindo falsas analogias entre a educação e o mundo empresarial. Eles pensam que podem consertar a educação aplicando princípios de negócios, organização, administração, lei e marketing, e pelo desenvolvimento de um bom sistema de coleta de dados que proporcione as informações necessárias para incentivar a força de trabalho – diretores, professores e estudantes – com recompensas e sanções apropriadas (Ravitch, 2011, p. 26).

A crítica de Diane Ravitch, embora focada na análise do sistema escolar norte-americano, encontra ressonância no sistema educacional brasileiro. Os reformadores que atuaram nos Estados Unidos estão em plena atividade no Brasil, implementando sutilezas políticas que mascaram suas verdadeiras intenções. Nas prescrições curriculares, nada é explicitamente revelado; o simulacro atua como uma cortina que bloqueia a manifestação da realidade.

A pouca densidade teórico-conceitual e epistemológica, diante da complexidade da problemática educacional, assim como o sentido pragmático-utilitarista, constituem consequências nocivas do tecnicismo na pesquisa educacional. Soma-se a isso a fragilidade crítico-analítica, que resulta do desprezo pela historicidade e pelo patrimônio cultural da

humanidade, agravando as lacunas do conhecimento pedagógico. A era do determinismo tecnocrata e tecnológico afirma-se ao tomar posse das instituições sociais e da educação, que se tornam meios para concretizar a hegemonia capitalista e neoliberal. Esse fenômeno encontrou um eco promissor na pedagogia da competência, especialmente com a normatização de seus pressupostos no currículo, nos livros didáticos e na formação continuada de professores da educação básica.

A origem normativa desse fenômeno reside no currículo como prescrição, que atua mais como um referencial deontológico da profissão docente do que como um complexo de concepções de sujeito, objeto, ciência, conhecimento, sociedade, educação e sistema produtivo, elementos fundamentais para embasar os processos formativos por meio do ensino de conteúdos programáticos. Como observa Goodson (2019), as prescrições fornecem diretrizes para a escolarização e o financiamento, de modo que “a pesquisa curricular, com algumas exceções, também tende a seguir as ‘regras do jogo’ ao aceitar o currículo como prescrição como seu ponto de partida, mesmo que, em casos excepcionais, defenda a resistência ou a transformação (Goodson, 2019, p. 98).

Pedagogia da competência e racionalidade neoliberal

Perrenoud (1999), ao propor a construção de competências desde a escola, aborda estrategicamente os setores nos quais essa noção deveria ter suas implicações mais centrais: os programas escolares e a formação docente. Nesse sentido, “as competências são importantes metas da formação, [visto que] elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e, também, podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais” (Perrenoud, 1999, p. 32). O caráter instrumentalista, combinado com a hipótese de que a realidade pode ser apreendida pelos meios fornecidos pela noção de competência, expressa uma presunção gnosiológica inalcançável. Conforme o próprio Perrenoud (1999, p. 19) argumenta, “não existe uma definição clara e partilhada das competências, [posto que] a palavra tem muitos significados e ninguém pode pretender dar a definição”.

Isso revela uma “pedagogia” cuja noção central – o conceito de competência – é algo que permanece indefinido. Ora, como uma teoria pode ser considerada pedagógica se adota como pressuposto um conceito indefinível? Essas contradições não escapam ao exame crítico

das teorias progressistas. Fica evidente o caráter “treineiro” do ensino, submisso à ordem gerencial, além da camuflagem do sentimento de competição, preservado como valor social a ser inculcado na formação do sujeito. Tudo isso parece servir ao capitalismo neoliberal, projetado para a escola brasileira do século XXI, sob a égide da adaptação a metas e performances transpostas, de forma alusiva, do mundo corporativo para a escola.

A guinada para a noção de competência, especialmente na década de 1990, sustenta-se na tese de uma suposta perda de sentido da escola. Seus defensores acreditavam que “a evolução do sistema educacional rumo ao desenvolvimento de competências talvez fosse a única maneira de dar um sentido à escola para salvar uma forma escolar que estava esgotando-se sem que fosse percebida, de imediato, alguma alternativa visível” (Perrenoud, 1999, p. 32). Essa forma escolar representava um modelo que entrou em conflito com a escola desejada pela racionalidade neoliberal, que, como de praxe, defende uma educação voltada para o ajuste do comportamento coletivo às ideologias privatistas. A partir disso, abriu-se espaço para os mais variados reformismos disfarçados de revolução pedagógica. No entanto, apesar dos esforços de seus idealizadores em situar a noção de competência no âmbito da educação, tal conceito não tem uma origem comum entre o mercado e a escola. Antes,

a palavra competência também aparece no discurso dos administradores da chamada “economia do conhecimento”. Nesse contexto, não basta dispor de certa tecnologia para auferir lucros: é fundamental idealizar produtos que a utilizem adequadamente e que penetrem no mercado. A ideia de competência surge, então, como a capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto suficientemente atraente para os consumidores. Trata-se de uma noção extremamente pragmática, que pode ser caracterizada, grosso modo, como a colaboração do conhecimento tecnológico a serviço de empresas ou de empreendedores, com vistas ao lucro (Machado, 2002, p. 140).

Assim, de acordo com Prado (2009), a pedagogia da competência tem servido para camuflar as contradições estruturais de uma prática pedagógica neoliberal, buscando manter intactas as regras instituídas por um sistema escolar exclusivista e excludente. Nesse sentido, embora muitos documentos não reconheçam explicitamente, a competição se revela uma das grandes questões implícitas no conceito de competência. É necessário ter clareza de que, por trás das inúmeras tentativas de definição vocabular, permanece intacta a base teórica que orienta essa pedagogia: atender aos objetivos impostos à escola pelos ditames neoliberais do capitalismo.

Perrenoud e Thurler (2002) afirmam que a formação de professores é, sem dúvida, uma das áreas que menos leva em conta observações empíricas e metódicas sobre as práticas, isto é, sobre o trabalho real dos professores no dia a dia, em sua diversidade e em diferentes contextos. Os autores argumentavam, na época, que a formação docente ocorria sem o recurso à pesquisa científica voltada para as problemáticas cotidianas do campo de atuação profissional. Embora essa fosse uma realidade no início do século XXI, no Brasil, muitas coisas mudaram desde então. No entanto, o grande volume de pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação do país – sobre educação, formação de professores e práticas curriculares, por exemplo – ainda é amplamente desconsiderado. A prova disso é a própria hegemonia da pedagogia da competência nos documentos normativos da política curricular para a educação básica, consubstanciada, principalmente, na BNCC (2017).

Seguindo, ainda que de maneira despretensiosa, com uma espécie de autodenúncia da insuficiência epistemológica, científica e paradigmática da pedagogia da competência, no início dos anos 2000, Philippe Perrenoud, seu principal ideólogo, argumentava que,

quando se elabora um plano de formação inicial, é preciso realizar uma verdadeira pesquisa sobre a prática, [sendo que] para isso parece indispensável criar em cada sistema educacional um observatório das práticas e das profissões do ensino, cuja missão não seria pensar a formação dos professores, mas sim oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam” (Perrenoud; Thurler, 2002, p. 17).

Tomar a prática pedagógica como objeto de pesquisa, pelo menos no Brasil, é exatamente o que jamais foi feito por pedagogias orientadas por cenários econômicos, como a pedagogia da competência. Derivada do mundo fabril, a noção de competência está vinculada, possivelmente, ao chão de fábrica. As práticas realizadas nesse ambiente certamente interessam a essa pedagogia, já que seu foco é pesquisar as competências profissionais necessárias ao trabalhador adulto, especificamente o operário no exercício de seu ofício. Apesar de, analogamente, a pedagogia da competência conceber o trabalho fabril e o trabalho docente como atividades correlatas e similares, ela não percebe que o primeiro opera mecanicamente sobre o objeto por meio de instrumentos, enquanto o segundo se relaciona intersubjetivamente com o outro – pessoas em formação – o que implica um projeto civilizatório do qual o próprio trabalhador também é beneficiário.

O neoliberalismo é uma variante do capitalismo. Nesse contexto, conforme Santomé (2013), o neoliberalismo exige um ser humano com uma psicologia capaz de alterar sua escala tradicional de valores, aceitando e introduzindo como norma uma cultura de egoísmo, na qual desaparecem do centro de suas preocupações as necessidades e os interesses da coletividade. A pedagogia da competência não é uma teoria educacional originada da problemática do campo específico da educação. Por isso, tomá-la como um paradigma educacional ou como uma teoria pedagógica é um contrassenso.

A noção de competência como concepção nuclear dos cursos de formação de professores

A pedagogia da competência, claramente, não é aquela que, por meio de sua adesão aos objetivos, garantiria uma educação voltada para a primazia do bem público como bem comum. Pelo contrário, está mais diretamente vinculada à execução dos interesses da racionalidade neoliberal. Esta última, por sua vez, avança de forma sem precedentes, abalando as bases progressistas que atuam no âmbito das políticas de educação do Estado brasileiro. Em termos normativos, pode-se constatar na Resolução CNE/CP nº 1/2002 (revogada) a instauração do modelo de competência como concepção central da formação inicial de professores no Brasil. A partir dessa resolução, a noção de competência jamais saiu do debate curricular dos cursos de formação de professores, consolidando sua hegemonia na Educação Básica com a promulgação da BNCC (2017). Mas de que contexto se originou a noção de competência e por que esse modelo foi transplantado para o campo da educação e das políticas de formação de professores? Vejamos:

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (BNCC, 2017, p. 13).

Percebe-se, portanto, que a noção de competência, em sua justificação, conquista a adesão de vários setores e dispositivos constitucionais. No Brasil, o termo aparece na legislação, nos projetos pedagógicos das escolas, nos documentos normativos oficiais, nas orientações dos organismos internacionais e, principalmente, no discurso pedagógico e na prática de grande parte dos professores. Ele se torna o núcleo central do discurso hegemônico. Mesmo amparada por toda essa justificação – como fator determinante de sua implementação – enquanto referencial do padrão curricular da Educação Básica, sabe-se que a pedagogia da competência nada mais é do que um resíduo da teoria das organizações, instituída nas escolas à revelia da pesquisa realizada no campo específico da educação escolar e de suas problemáticas de natureza política, econômica, pedagógico-didática, infraestrutural, simbólica e cultural.

No Brasil, determinadas políticas educacionais, tipicamente conservadoras, submetem-se a pacotes instrucionais aplicados à nossa realidade educativa, muitas vezes sem examinar a pertinência de suas proposições em um país com ampla desigualdade social. Aceitam, com anuência quase absoluta, analogias com o fenômeno educativo de outros países que, segundo analistas da burocracia estatal, são considerados países de referência. Esse colonialismo intelectual povoa o imaginário de gestores, políticos, intelectuais e professores, muitos dos quais desconhecem a realidade da escola e suas reais necessidades. Trata-se, portanto, de uma subserviência “que opera simbolicamente pela fixação de sentidos preferenciais, eliminando a possibilidade de pensar e dizer diferente” (Lopes; Macedo, 2011, p. 212). Ou seja, pouco importa o que a realidade evidencia, o fator determinante é o falseamento dessa realidade para corroborar com os ditames do discurso hegemônico.

Libâneo (2016) argumenta que os organismos internacionais, consolidados na doutrina neoliberal, criaram estratégias vinculadas à globalização da economia, atuando em políticas sociais como educação e saúde, e focaram, entre outras ações, na transformação da educação em um negócio regido pela lógica do consumo e da comercialização, abrindo espaço global para a transferência desses serviços à gestão do setor privado. Tudo isso, é claro, sob a lógica do *slogan* “menos Estado e mais mercado”.

Como consequência, a formação de professores para atuar em escolas com esse perfil seguirá a lógica correlata, ou seja, o treinamento de operadores escolares de currículo instrumental. Observa-se, assim, que as análises econômicas trabalham sempre com resoluções moralmente

edificantes, quase messiânicas, porém muito empobrecidas do ponto de vista epistemológico. Para impor suas metas no campo educacional, essas análises desfiguram o papel da escola, da aprendizagem, do ensino, do conhecimento e, principalmente, da formação humana. Há sempre uma tentativa de esquivar-se do enfrentamento dos problemas da realidade social e de sua manifestação no presente. Repetidamente, e somando fracassos, busca-se submeter o fenômeno educativo de nossa realidade às regras dos projetos econômicos de outros países.

A pedagogia da competência não foi gestada na escola. Isso traz sérios contrassensos à sua perspectiva de educação, formação humana, sociabilidade, ensino-aprendizagem, ciência pedagógica, curso e profissão docente. A noção de competência foi institucionalizada de fora para dentro, ou seja, da fábrica para a escola. Como consequência, “a educação considerada sob o prisma da produção e da geração de capital humano transforma o indivíduo em uma mercadoria ou meio de produção que se desloca seguindo as leis dos mercados neoliberais” (Santomé, 2013, p. 96). Nesse sentido, tanto a escola quanto o conteúdo programático ensinado por ela estão atrelados exclusivamente ao capital humano determinado pela lógica empresarial e pelo mundo fabril. A questão central dessa problemática é o referente epistemológico: a escola, a educação, o ensino e a formação docente passaram a ser pensados a partir da lógica produtiva.

A produção, nesse contexto, refere-se ao modo de produção capitalista que, na realidade, vai além de um sistema econômico-financeiro. Dele derivam as mais abrangentes ideologias. Por isso, ao refletir sobre as finalidades da escola, da educação e da profissão docente, deve-se considerar que “não é possível formar professores sem fazer escolhas ideológicas, pois, conforme o modelo de sociedade e de ser humano que defendemos, não atribuiremos as mesmas finalidades à escola e, portanto, não definiremos da mesma maneira o papel dos professores” (Perrenoud; Thurler, 2002, p. 12). A pedagogia da competência, sempre que possível, ajusta sua linguagem ao discurso comum no campo da educação. Um exemplo: a afirmação de que toda educação é ideológica. A aceitação dessa máxima não encontra obstáculos epistemológicos, seja por parte dos conservadores ou dos progressistas. A questão reside nos pressupostos – nas premissas que, muitas vezes não declaradas, avançam subliminarmente, colonizando as mentalidades, conscientes ou não. Por isso, o fator determinante é saber criticamente as origens das ideologias e como elas afetam nossa posição no mundo, assim como nossa soberania política, econômica e cultural.

A pedagogia da competência e seu ajustamento ao estatuto da sociedade pós-moderna

A pedagogia da competência não foi gestada sem levar em consideração o contexto histórico de sua época. Ela incorpora princípios tanto da modernidade quanto da pós-modernidade. No entanto, parece haver uma conveniência em atualizar a noção de competência como um dos efeitos da condição pós-moderna. Gatti (2005) explica que os conceitos de modernidade e pós-modernidade não encontram consenso no campo histórico, principalmente devido à ausência de uma delimitação clara entre o “fim da modernidade” e o “início da pós-modernidade”. Nesse sentido, o problema demarcatório é evidente, pois mudanças são observáveis em todos os setores da vida pública e privada, mas ainda é impossível discutir a era pós-moderna sem primeiro abordar a modernidade.

A indefinição que reveste a noção de competência a torna ajustável à condição pós-moderna. Sua flexibilidade é amplamente atribuída ao seu caráter de adesão submissa e acrítica ao modo de produção capitalista. Jameson (1985) explica que a pós-modernidade é entendida como uma nova fase, especialmente no que diz respeito ao capitalismo e aos meios de comunicação, uma vez que ela possui um modo próprio de repercutir e produzir, deixando, assim, em aberto a questão sobre a existência de uma forma de resistência à lógica neoliberal.

Um dos elementos fundamentais para o campo da educação é a questão da identidade cultural. Nesse aspecto, parece haver um posicionamento mais claro da condição pós-moderna. Não por acaso, Hall (2006), ao mapear as mudanças conceituais pelas quais o sujeito do Iluminismo, com sua identidade fixa e estável, foi descentrado, constata que esse descentramento resultou em identidades abertas, contraditórias, inacabadas e fragmentadas do sujeito pós-moderno.

Kronbauer (2011) argumenta que o currículo por competências tenta superar as limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas e abordando também a dimensão moral da pessoa, além de preparar os educandos para operações de pensamento mais complexas, que hoje se mostram mais adequadas ao mundo do trabalho pós-fordista, sem, contudo, abrir mão do critério de eficiência, no sentido de preparar os indivíduos para o mundo produtivo. O fator determinante é que, para desenvolver competências e habilidades, é necessário conteúdo programático. Nesse sentido, a pedagogia da competência torna-se dependente, por exemplo, de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos, pois “não é

possível desenvolver habilidades e competências sem conhecimentos, assim como não se aprende a pensar sem conteúdo” (Kronbauer, 2011, p. 41). Diante disso, qual seria a função pedagógica da noção de competência, senão servir, de forma acrítica, aos ditames do sistema capitalista-neoliberal? Trata-se de uma função restritiva da autonomia epistêmico-pedagógica, pois serve, exclusivamente, ao mundo corporativo e empresarial.

A pedagogia da competência reduz o ato pedagógico ao encontro do sujeito com a empresa. Assim, espera-se que as competências desenvolvidas por meio do estudo dos conteúdos escolares resultem em capital humano treinado para as situações de empregabilidade no mundo do trabalho. É nesse contexto que a noção de competência é utilizada no sentido de mobilização e aplicação dos conhecimentos escolares. Contudo, essa visão parece muito limitada quando consideramos que o mundo do trabalho muitas vezes envolve a exploração de uma classe sobre outra, além de problemas típicos da cotidianidade laboral que afetam a saúde física e mental do trabalhador. Assim, em oposição ao ideário das pedagogias neoliberais,

a pedagogia crítico-social dos conteúdos entende o ato pedagógico como o encontro do aluno com a cultura socialmente construída, pela mediação do professor e das situações pedagógicas. Concebe, assim, uma cultura dinâmica, enquanto criação humana e histórica, e o aluno como ser ativo, produto e produtor do seu próprio meio social [...] (Libâneo, 2014, p. 82).

Nesse sentido, a escola é uma instituição cujo objetivo é proporcionar ao sujeito a possibilidade de se conectar com sua própria cultura, bem como inserir-se na cultura geral historicamente produzida. Não cabe, portanto, o imediatismo ou qualquer abordagem fragmentada para compreender o ato educativo. O processo educacional exige uma visão de conjuntura e uma perspectiva de totalidade. O mercado, por outro lado, tem características peculiares que demandam de seus interlocutores uma certa adaptação para conciliar projetos comuns.

Na visão do mercado, tudo se limita à perspectiva de clientes, fornecedores, consumidores e mercadorias. Nesse sentido, “o saber é e será produzido para ser vendido, e ele é e será consumido para ser valorizado numa nova produção, [de modo que] se estabeleça uma relação entre fornecedores e usuários do conhecimento, prevalecendo, portanto, a mercantilização do saber” (Lyotard, 1998, p. 5). A pedagogia da competência não questiona essa tendência. Esse fenômeno se estabelece como uma normalidade no contexto da sociedade

pós-moderna, em que o saber é comercializável.

No fluxo da condição pós-moderna, um novo estatuto epistemológico começa a se configurar como alternativa ao da modernidade, à medida que novas temáticas surgem para compor a lógica do conhecimento: os jogos de linguagem e a problemática da legitimação do conhecimento; a produção do vínculo social por meio do saber narrativo; o enunciado e seu pertencimento ao jogo linguístico; o saber além dos limites da ciência; a busca excessiva por desempenho e performance; a posição das massas populares no contexto do conhecimento, entre outros. De acordo com Libâneo (2009, p. 43), “a precedência da linguagem sobre a consciência como elemento constitutivo da relação do ser humano com a realidade é uma das mais fortes características do pensamento pós-moderno, conhecida como virada linguística”.

A inserção em um mundo já pré-fabricado, assim como o mercado com sua ânsia por novos consumidores, passa rapidamente pelo terreno da pedagogia da competência. No entanto, isso não é tratado como uma problemática pedagógica por essa pedagogia. Daí não se extrai nada além de mercado puro, segregação e controle. Que competência seria mobilizada para enfrentar questões dessa natureza? A resposta, segundo a lógica da pedagogia da competência, seria objetivamente adaptação, resiliência e aceitação, de modo a garantir que o fluxo siga a ordem canônica do modo de produção capitalista-neoliberal.

Bauman (1998) explica que a pós-modernidade é a era dos especialistas em “identificar problemas”, dos restauradores da personalidade, dos guias de casamento, dos autores de livros de autoafirmação, e do “surto de aconselhamento”, em que homens e mulheres, seja por preferência, seja por necessidade, são selecionadores. Ao mesmo tempo, segundo o autor, é improvável que a condição pós-moderna possa gerar, por si só e sem uma intervenção política, a solidariedade. Portanto, em contextos de competitividade, desempenho e individualismo, a solidariedade não é sugerida como um valor central à escola, embora, como recurso retórico, ela apareça frequentemente no discurso da pedagogia da competência.

Todos os documentos normativos – diretrizes curriculares, programas, legislações em geral – instituídos pelos órgãos oficiais do Estado, por meio das políticas educacionais, atuam como legitimadores de conhecimentos, saberes, ideologias e visões de mundo no âmbito da educação e da formação de professores. Todavia, parte das propostas desses documentos envolve a introdução de inovações que possam personificar, em suas ações, a liderança de seus

representantes, seja do mercado ou da política partidária. Uma das consequências nocivas desse protagonismo externo à instituição educacional é a ideia de que o coletivo está sempre subordinado ao protagonismo individual da autoridade política. Isso gera, entre outras questões, a ideologia da inovação na escola. Ao examinar a relação entre neoliberalismo e ensino público no contexto da escola francesa, Christian Laval explica que:

o tema da inovação na escola teve grande repercussão a partir dos anos 1980, graças ao prestígio do “novo” em nossa sociedade e à importância da “destruição criativa” na dinâmica capitalista. Seu prestígio e sua legitimidade [...] escondiam seu vínculo com os imperativos da eficácia e da competição econômica, que são o que realmente a motivava (Laval, 2019, p. 217-218).

Percebe-se, portanto, algo semelhante aos desdobramentos da crise político-partidária, ideológica e institucional no Brasil, provocada principalmente pela abrupta cessação do diálogo na esfera pública com a ascensão da extrema direita à presidência do país em 2019. A partir desse momento, abriu-se um horizonte de possibilidades para a expansão do mercado em todos os setores do Estado brasileiro. No entanto, é importante observar o contexto a partir do qual as ideias são devolvidas, ampliadas ou, conforme as circunstâncias, ocultadas. Por exemplo, no neoliberalismo, os princípios privatistas são, em grande parte, a principal meta a ser alcançada no campo da educação. Dessa forma, reconfigura-se o sistema escolar, aplicando-se uma perspectiva funcional atrelada ao mercado (Godim; Johann, 2021). Nesse sentido, de que inovação se está tratando quando os princípios capitalistas neoliberais são a base? Na realidade, a inovação tornou-se, no caso da França, como examinado por Laval, o fetiche da ocasião. No Brasil, essa ideia é aceita quase sem crítica, pois entende-se que ela está devidamente justificada no âmbito internacional, sobretudo com o apoio de organismos multilaterais.

Todavia, segundo Laval (2019), por mais que tenham adotado o léxico do liberalismo clássico e recuperado os argumentos formulados desde Adam Smith, os defensores do mercado não conseguiram transformar a escola em um verdadeiro mercado econômico, pois o argumento da eficiência é um engodo que esconde uma burocratização cada vez maior do ensino. Essa é também uma das lacunas da pedagogia da competência – tanto teórica quanto prática – já que, por seu caráter extremamente tecnicista e focado em resultados, sua burocratização excessiva em termos de ensino, aprendizagem e avaliação entra em conflito com as especificidades da escola, cujo cotidiano apresenta implicações práticas, muitas vezes imprevisíveis. A

imprevisibilidade é um fator crucial para expor as limitações pedagógicas da noção de competência e do tecnicismo.

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 [...]” (Freitas, 2012, p. 383).

A pedagogia da competência mostra-se insuficiente como teoria pedagógica, na medida em que não dispõe de um arcabouço teórico-epistemológico e conceitual criticamente orientado para “a formação como prática social capaz de promover o desenvolvimento de amplas capacidades humanas e de ser elemento que instrumentalize os indivíduos à conquista do progresso social e da efetiva democratização dos bens materiais e imateriais produzidos pela sociedade” (Araújo, 2004, p. 513). Além disso, sua concepção de escola restringe-se à ideia de similaridade com a organização fabril, empresarial e corporativa, alterando a natureza da instituição escolar e reduzindo-a à posição de um objeto correlato às organizações financeiras. Daí seu fetiche em considerar a educação como um produto comercializável.

Na sociedade pós-moderna, prevalece a ideia de um conhecimento destinado a consumidores. A relação com o saber, cada vez mais, tem se caracterizado como um negócio. Tudo é comercializado: o conhecimento, a informação sobre o conhecimento, o anúncio do conhecimento, entre outros, sempre justificado pela exaltação de performances. A ciência foi reduzida a uma simples força produtiva, de modo que o critério de validação de seu saber passou, em parte, a ser determinado pelo sistema capitalista. Tudo isso contribui para a ampliação de um vasto mercado de competências. No campo da educação, este mercado não se ampliaria sem a participação efetiva dos professores. Para isso, estabelecem-se mecanismos profissionais e estruturais com o objetivo de ajustar a cultura da profissão, assim como a conduta pessoal dos professores, em torno de sua adesão às prescrições advindas das políticas educacionais e à implementação de inovações pedagógicas.

Imbernón (2011) adverte que a possibilidade de inovação nas instituições educativas não pode ser proposta sem um novo conceito de profissionalização docente, de modo que a instituição educativa, como um conjunto de elementos que intervêm na prática educativa contextualizada, deve ser o motor da inovação e da profissionalização docente. Nesse sentido,

“o professor não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas um profissional que deve participar ativa e criticamente no processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto” (Imbernón, 2011, p. 21).

A BNCC como documento de padronização curricular e o seu *ethos* do dever

A BNCC, desde sua introdução, evidencia a característica da contemporaneidade à qual serve. Para esse documento, “a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado” (BNCC, 2017, p. 17). Isso significa que o ensino, a aprendizagem, a avaliação, as finalidades educativas, o conteúdo programático, as metodologias de ensino e o processo educativo em sua totalidade estão submetidos às imposições da sociedade contemporânea.

A pedagogia da competência não submete essas imposições contemporâneas à crítica de seus pressupostos. Ela é a expressão mais característica da dimensão pedagógica dessa sociedade, que, para inovar e incluir, precisa impor. Transmite-se a ideia de que a inovação e a inclusão, no âmbito dos processos educativos, são admissíveis a qualquer custo, ainda que a base estrutural e a materialidade adequadas inexistam. O par inclusão/inovação aparece como uma espécie de condicionalidade mútua e recíproca. Ou seja, a inovação serve ao grande mercado, enquanto a inclusão serve como justificativa do humanitarismo neoliberal.

Trata-se de mais um recurso retórico para camuflar a base capitalista-neoliberal que atua como poder decisório no mundo contemporâneo. A competência crítica exigiria, por sua própria natureza, o exame das crises provocadas pelo cenário em que estamos inseridos. Para uma pedagogia que se concentra mais na adaptação do que na inserção no mundo, a criticidade tem pouca relevância. No contexto da BNCC, “ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BNCC, 2017, p. 16).

O sujeito cognoscente da pedagogia da competência assemelha-se a um ser robotizado. Ele não interpreta, nem sente. Sob essa perspectiva, competente é aquele que simplesmente ativa e utiliza o conhecimento, ou seja, um autômato pronto para reagir sempre que necessário, independentemente da situação. É como se não houvesse obstáculos epistemológicos; o conhecimento seria o resultado de uma ordem linear, fluida e sequencial. Não se considera que

o conhecimento possa ser influenciado por contextos, determinantes sociais, classe econômica ou pela própria condição humana.

Todavia, subjaz a tudo isso o currículo oculto, que, na pedagogia da competência, já foi amplamente revelado. Sabe-se que “a institucionalização da noção de competência permitiu-nos concluir que, metodologicamente, os processos de trabalho têm sido analisados segundo a teoria funcionalista, coerente, portanto, com [...] uma concepção subjetivo-relativista de conhecimento, que reforçaria o irracionalismo pós-moderno” (Ramos, 2002, p. 284).

A BNCC, com sua pretensão de assegurar direitos de aprendizagem, coloca o sujeito em uma situação de nulidade. Ao explicitar as competências, seus idealizadores acreditam ter estabelecido a indicação clara do que os alunos devem saber e, sobretudo, do que devem saber fazer como resultado de sua aprendizagem (BNCC, 2017, p. 16). Essa ética do dever pressupõe, categoricamente, que o sujeito não tem autonomia e que professores e alunos apenas cumprem as diretrizes programadas. Trata-se de uma concepção antidialógica e, conseqüentemente, desconectada de uma perspectiva emancipatória. Nas competências gerais, como mostra o quadro a seguir, veremos uma síntese do compromisso da educação brasileira com a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, conforme preconizado pela BNCC (2017), bem como as contradições geradas pelo próprio documento.

Quadro 1 – Objeções às competências gerais da BNCC (2017)

Competências	Análise
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária.	No contexto da sociedade capitalista-neoliberal contemporânea, quem são os sujeitos que decidem acerca dos critérios de aferição da validade e da utilidade do conhecimento?
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	Será realmente possível à pedagogia da competência, a partir de seus pressupostos, atender à formação intelectual, científica, epistêmica, cultural, técnica e pedagógica dos professores, sob uma perspectiva interdisciplinar?
3. Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Em que sentido é possível esperar que a noção de competência disponha de suficiência epistemológica para se posicionar como eixo estruturante da formação do senso estético dos professores?
4. Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Quais são as pesquisas realizadas no âmbito dos diferentes contextos de linguagens da educação que utilizaram o conceito de competência como categoria para a análise e interpretação do fenômeno educativo?
5. Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas.	Em que sentido é possível supor que o mercado das tecnologias digitais, interessado no comércio, incentivaria um uso crítico de seus produtos?
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	Que tipo de valor, senão o econômico, o sistema capitalista-neoliberal atribuiria à diversidade de saberes e vivências culturais?
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	Em que sentido é possível esperar o respeito aos direitos humanos e a promoção da consciência socioambiental a partir de uma pedagogia derivada do sistema capitalista-neoliberal?
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo.	Quanto custaria, na sociedade de consumo, o cuidado com a saúde física e emocional do trabalhador, frequentemente adoecido por condições de trabalho precárias, baixos salários, moradia inadequada e pressão social?

Fonte: Elaborado por meio de pesquisa documental na BNCC (2017).

Poderia uma pedagogia que reflete os interesses econômicos, políticos e ideológicos do modo de produção capitalista assegurar valores como autonomia, inclusão, cooperação, emancipação e solidariedade? Sabe-se que não. As competências gerais da BNCC (2017) adotam um conjunto de termos alheios à sua escolha ideológica. Esses termos não desempenham uma função epistêmica na pedagogia da competência, gerando, assim, um vácuo teórico-conceitual e epistemológico, pois são referentes significativos na tradição da teoria crítico-progressista, cuja posição, historicamente, sempre tensionou o ideário capitalista-neoliberal. Vejamos, por exemplo, duas das competências gerais da BNCC, que utilizam termos da estrutura lexical crítico-progressista:

Competência 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. **Competência 10.** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BNCC, 2017).

Essa apropriação da linguagem nada mais é do que um recurso para flexibilizar o diálogo, mas que, no fundo, não passa de um discurso retórico para camuflar a insuficiência epistemológica, paradigmática e pedagógica da noção de competência para fundamentar qualquer paradigma relacionado à educação, docência ou formação de professores. No entanto, conforme a conclusão de Araujo (2004), a força da avaliação institucionalizada e padronizada na noção de competência pode promover processos adaptativos e assegurar, pragmaticamente, uma maior aproximação das práticas docentes e discentes com as demandas do sistema produtivo. Nesse sentido, um ajuste lexical, por meio da mesclagem de termos centrais do campo econômico-financeiro e empresarial com conceitos essenciais das ciências humanas – especialmente da ciência pedagógica – opera com a finalidade de falsear as reais contradições entre a pedagogia da competência e as pedagogias crítico-progressistas. Observa-se, portanto, que

em oposição à pedagogia liberal, a pedagogia progressista concebe a educação como um processo de humanização [...]. Parte da análise crítica das realidades sociais, sustenta as finalidades sociopolíticas da escola na direção dos interesses emancipatórios das classes populares, [...] empenha-se nas possibilidades de uma associação com as lutas concretas do povo, visando sua emancipação (Libâneo, 2014, p. 72-73).

Fica evidente a diferença fundamental entre progressistas e liberais no campo da pedagogia. Alinhada mais diretamente ao pensamento neoliberal, a pedagogia da competência valoriza a produção individual da existência. Por essa razão, seu referencial torna-se questionável sempre que pretende afirmar posições emancipatórias, libertárias ou de transformação social. Trata-se, antes, de uma pedagogia voltada para a adaptação aos cenários econômicos dominantes.

Considerações finais

Embora celebre sua hegemonia discursiva na educação básica, graças, principalmente, à padronização curricular instituída pela BNCC de 2017, a pedagogia da competência não alcançou a mesma amplitude nos cursos de formação de professores ofertados pelas universidades públicas brasileiras. Os currículos acadêmicos são quase unânimes em considerar a insuficiência epistemológica, paradigmática e pedagógica da noção de competência. Os cursos de pedagogia, por exemplo, criticaram a noção de competência, resistindo às prescrições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores para a educação básica, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação.

O modelo de sociedade impõe enquadramentos sociais e ajustes que, muitas vezes, fazem prevalecer a hegemonia, os valores e a reprodução do modo de fazer política, economia e educação dos grupos sociais dominantes. No entanto, a sociedade não é apenas um reflexo do sistema produtivo; há relações de interdependência que impõem formas de cooperação, atuando como contrapeso à visão de sociedade como mera arena de disputas, como se não houvesse qualquer sentimento de solidariedade entre os indivíduos.

A pedagogia da competência não constitui um legado positivo para a teoria educacional no Brasil. Amplamente criticada, ela se mantém como um resíduo paradigmático, restituído sempre que alianças conservadoras se estabelecem na política educacional. Notadamente, a pedagogia da competência alcançou o status de uma tradição normativa no Brasil, sendo

identificável em grande parte dos documentos curriculares voltados à formação de professores para a educação básica.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 21 out. 2024.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

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

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 595-608, set./dez. 2005.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GODIM, Fernanda de Souza; JOHANN, Rafaela Cristina. Neoliberalismo e universidade pública: reflexões acerca da desvalorização do ensino superior público. **Aurora**, Marília, v. 14, n. 1, p. 85-100, jan./jun. 2021.

GOODSON, Ivor F. **Currículo, narrativa pessoal e futuro social**. Tradução: Henrique Carvalho Calado. Campinas: Editora Unicamp, 2019.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IMBERNÓN, Franciso. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. Tradução: Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2011.

JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. **Novos Estudos CEBRAP**, São Paulo, n. 12, p.16-26, jun. 85.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Epistemologia e currículo – na modernidade e na contemporaneidade. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 16, n. 1, p. 29-41, set. 2011.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; AKIKO, Santos (org.). **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. 2. ed. Campinas: Aliena, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

MACHADO, Nilson José. **Sobre a ideia de competência**. *In*: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather (org.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução: Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Mônica Gather (org.). **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução: Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, Edna. Da formação por competências à pedagogia competente. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 1, p. 115-130, jan./jun. 2009.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Tradução: Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação.
Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

Submissão em: 23/10/2024

Aceito em: 28/02/2025

Citações e referências
conforme normas da:



**A FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES NO BRASIL
SOB A ÉGIDE DO DISCURSO HEGEMÔNICO DO ESTADO**

Elaine Constant Pereira de Souza ¹

Vera Lucia Martiniak ²

Resumo: O estudo analisa a relação entre Estado, hegemonia e formação de alfabetizadores, objetivando problematizar o paradigma de competências presente nas políticas e programas implementados a partir da década de 1990. Com base na revisão da literatura, o artigo destaca os programas implementados para melhoria de resultados, acompanhada pelo discurso, em âmbito nacional e internacional, de que a formação docente é um dos principais responsáveis pela qualidade da educação básica. Por essa razão, a qualidade é tratada como setor estratégico das políticas educacionais e, nesse contexto, a escola é direcionada pela lógica de mercado, na qual o verdadeiro cliente das escolas é a empresa e os alunos são os produtos fornecidos para atender a demanda do capital. Para a realização desta pesquisa foi adotado como procedimento metodológico a pesquisa documental. O estudo tem como pressuposto o materialismo histórico-dialético, utilizado como fio condutor das análises realizadas. Para o empreendimento do estudo a investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. Refletir sobre a formação continuada de alfabetizadores pressupõe compreender o trabalho escolar como reflexo da sociedade capitalista contemporânea, em que, muitas vezes, as relações de trabalho são reproduzidas no interior da escola. Portanto, a lógica empresarial que direciona as reformas educacionais e a “pedagogia de resultados” precisa ser superada para garantir o direito à educação e o direito de aprender a ler e a escrever a todas as crianças brasileiras.

Palavras-chave: Formação de alfabetizadores. Programas. Competências.

**LITERACY FORMATION IN BRAZIL UNDER THE AEGIS OF TOTAL QUALITY
AND MARKET REGULATIONS**

Abstract: The study analyzes the policies and programs implemented for the continued training of literacy teachers in Brazil at the beginning of the 21st century, based on the agreements and commitments made with a group of national businessmen. Based on a review of the literature, the article highlights the programs implemented to improve results, accompanied by the national and international discourse that teacher training is one of the main factors responsible for the quality of basic education. For this reason, quality is treated as a strategic sector of educational policies and, in this context, schools are directed by the logic of the market, in which the real client of schools is the company and students are the products supplied to meet the demand of capital. To carry out this research, documentary research was adopted as the methodological procedure. The study is based on historical-dialectical materialism, which was used as the guiding principle for the analysis carried out. In order to carry out the study, the investigation was carried out by means of bibliographical and documentary research. Reflecting on the continuing education of literacy teachers presupposes an understanding of school work as a reflection of contemporary capitalist society, in which labor relations are often reproduced within the school. So, the business logic that drives educational reforms and the “pedagogy of results” needs to be overcome in order to guarantee the right to education and the right to learn to read and write for all Brazilian children.

Keywords: Literacy formation. Educational reforms. Empresarization.

¹ Doutora em Políticas Públicas e formação humana pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail de contato: constant.ela@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora na Universidade Estadual de Ponta Grossa. E-mail de contato: vlmartiniak@uepg.br.

LA ALFABETIZACION EN BRASIL BAJO LA ÉGIDA DE LA CALIDAD TOTAL Y LA REGLAMENTACION DEL MERCADO

Resumen El estudio analiza las políticas y los programas implementados para la formación continua de alfabetizadores en Brasil a inicios del siglo XXI, a partir de los acuerdos y compromisos asumidos con un grupo de empresarios nacionales. A partir de una revisión de la literatura, el artículo destaca los programas implementados para mejorar los resultados, acompañados del discurso nacional e internacional de que la formación de profesores es uno de los principales factores responsables de la calidad de la educación básica. Por esta razón, la calidad es tratada como un sector estratégico de las políticas educativas y, en este contexto, las escuelas son dirigidas por la lógica del mercado, en la que el verdadero cliente de las escuelas es la empresa y los alumnos son los productos suministrados para satisfacer las demandas del capital. Para llevar a cabo esta investigación, se adoptó como procedimiento metodológico la investigación documental. El estudio se basa en el materialismo histórico-dialéctico, que se utiliza como principio rector de los análisis realizados. Para llevar a cabo el estudio, la investigación se realizó mediante investigación bibliográfica y documental. La reflexión sobre la formación continua de los alfabetizadores presupone la comprensión del trabajo escolar como reflejo de la sociedad capitalista contemporánea, en la que las relaciones laborales se reproducen a menudo en el seno de la escuela. Por lo tanto, es necesario superar la lógica empresarial que impulsa las reformas educativas y la «pedagogía de los resultados» para garantizar el derecho a la educación y el derecho a aprender a leer y escribir de todos los niños brasileños.

Palavras-clave: Formación de alfabetizadores. Reformas educativas. Emprendimiento.

Introdução

A formação de professores ainda se apresenta como um dos grandes desafios da educação e sua gênese reside nas primeiras tentativas para a criação da escola normal no país. Desde a década de 1830 houve, por parte do governo imperial, a preocupação com a formação docente, cujo intuito era tornar o professor um agente do Estado, capaz de formar futuros homens e cidadãos civilizados e, assim, romper as “trevas” que caracterizavam o passado colonial. Foi a partir dessa necessidade de instruir o povo e centralizar o poder da classe dirigente que surgiram as primeiras escolas normais e teve início a formação de professores para o ensino primário. Fundou-se em Niterói a primeira Escola Normal (1835) e, na sequência, na Bahia (1842), em São Paulo (1847), no Rio Grande do Sul (1869) e no Paraná (1876).

Apesar da preocupação com a formação docente remeter para os antecedentes da criação do curso de pedagogia no Brasil, ainda se constitui como ponto central a discussão entre pesquisadores, instituições e movimentos sobre a qualidade dessa formação. Durante décadas a formação inicial e continuada de professores têm permanecido no centro das discussões, ora culpabilizando os docentes pelo fracasso da escola, ora considerados como instrumentos para

alcançar o “padrão” de qualidade educacional desejável para o país. As reformas educacionais implementadas ajustam-se conforme as demandas do capitalismo, em consonância com as recomendações dos organismos internacionais.

O declínio do regime de acumulação fordista, na década de 1970, impulsionou a reforma do Estado e do modo de produção capitalista na década de 1990, cedendo espaço para a implementação das ideias neoliberais no Brasil. A difusão das ideias neoliberais por meio do consenso de Washington, tinha como objetivo discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina sugeridas pelos organismos internacionais. Nesse contexto, ganhou força o discurso do fracasso da escola pública, responsabilizando o Estado pela incapacidade de gerir o bem comum, cedendo à iniciativa privada espaço significativo na educação (Saviani, 2012).

A década de 1990 foi marcada por um clima de perplexidade e descrença e a orientação neoliberal assumida pelo governo caracterizou-se por políticas educacionais claudicantes. Esse tipo de política combina um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais, transferindo a responsabilidade do Estado para a população (Saviani, 2008). Isso acarretou desigualdades, tanto sociais quanto educacionais, que reforçam a exploração do trabalhador, pois a preocupação centrou-se na formação da mão de obra. A escola deve ser eficiente para executar múltiplas tarefas, exigidas pelo mercado de trabalho, tornando-a burocratizada e o trabalho pedagógico fragmentado, reflexo da forma como o mundo do trabalho se organiza.

Os projetos educacionais implantados nas últimas décadas são norteados em uma perspectiva da individualização dos sujeitos, por meio da formação de competências e habilidades. Portanto, inicia-se um projeto de educação que pressupõe a quebra da disciplinarização dos conhecimentos, uma marca na cultura escolar e curricular. Neste sentido, os professores precisavam ser incorporados a novos paradigmas formativos para lidar com as transformações curriculares.

A partir da década de 1990 vive-se um momento de desconstrução de ideias e o uso comum de prefixos “pós” e “neo”. Saviani (2007) aponta três categorias principais no pensamento educacional brasileiro: neoprodutivismo, neo-escolanovismo e neoconstrutivismo. Para o neoprodutivismo a educação é entendida como um investimento, quanto mais acesso a diferentes graus de escolaridade o indivíduo tiver, mais chances de empregabilidade ele terá,

entretanto o mercado de trabalho não consegue absorver todos os trabalhadores. É próprio do sistema capitalista manter um número de desempregados, é o crescimento excludente. (Saviani, 2007). A ordem é cada vez mais se aperfeiçoar, a educação ao longo de toda a vida, mas não no sentido de que o ser humano está em constante aprendizado, e sim na questão de que o indivíduo deve estar em constante formação para que tenha maiores chances de empregabilidade, pois o mercado é exigente, a concorrência está posta, e não há vagas de trabalho para todos. No neoescolanovismo o trabalho é necessário e condição para a existência humana, entretanto, nota-se na sociedade atual, um grau de exploração dos trabalhadores, que parecem nunca estar preparados e “aptos” para o mundo do trabalho. Diante do reduzido número de postos de trabalho, é necessário, além da constante qualificação, que o indivíduo aprenda a aprender. O mundo do trabalho exige que os trabalhadores sejam flexíveis e, na escola, o professor passa a ser um auxiliar dos alunos no seu processo de aprendizado. Já o neoconstrutivismo traz a ideia de que é preciso capacitar os alunos para que adquiram novas competências e saberes, visando também o comportamento flexível (Saviani, 2007).

Diante do discurso e ênfase na necessidade da formação de professores que tenham um perfil profissional pró-ativo e multitarefa destaca-se expressões comumente percebidas e desejáveis para a nova sociedade, tais como professor crítico, professor reflexivo, que atuarão no sentido de refletir sobre a prática e na prática. Nessa direção, há uma valorização exagerada da prática em detrimento da teoria.

Contrariamente, a defesa pela formação de professores a partir de uma sólida fundamentação teórica, tem como premissa uma “filosofia da práxis” (Vásquez, 1968), que possibilite articular a teoria e a prática. O papel do professor, tal qual o do filósofo, é de observar as condições reais e históricas da sociedade, não apenas para interpretá-lo como contemplá-lo, mas se propor a transformá-lo por meio da ação material.

Contudo, o cenário histórico denuncia a precariedade das políticas formativas, cujas mudanças não lograram êxito ao estabelecer um “[...] padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (Saviani, 2009, p. 148).

É importante considerar que uma formação docente, numa perspectiva crítico/político, deve subsidiar teoricamente os docentes em seu trabalho, que compreendam o estudante como

um sujeito social de direitos e, conseqüentemente, que necessita de uma prática docente coerente com o discurso, no qual os professores estejam imbuídos de consciência política, social e intelectual, sobretudo, reconhecendo o seu fazer pedagógico como espaço possível para refletir sobre a educação e transformar realidades.

Este texto analisa a relação entre Estado, hegemonia e formação de alfabetizadores, objetivando problematizar o paradigma de competências presente nas políticas e programas implementados a partir da década de 1990. Tem como procedimento metodológico a revisão da literatura, de modo a destacar os programas implementados para melhoria de resultados, acompanhada pelo discurso, em âmbito nacional e internacional, de que a formação docente é um dos principais responsáveis pela qualidade da educação básica. O estudo tem como pressuposto o materialismo histórico-dialético, utilizado como fio condutor das análises realizadas. Para o empreendimento do estudo a investigação foi realizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental, tendo como referência as legislações destinados à formação de professores, em particular, que contemplem o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, o Pró-Letramento e o PNAIC.

Refletir sobre a formação continuada de alfabetizadores pressupõe compreender o trabalho escolar como reflexo da sociedade capitalista contemporânea, em que, muitas vezes, as relações de trabalho são reproduzidas no interior da escola. Portanto, a lógica empresarial que direciona as reformas educacionais e a “pedagogia de resultados” precisa ser superada para garantir o direito à educação e o direito de aprender a ler e a escrever a todas as crianças brasileiras.

A formação continuada de alfabetizadores no Brasil: rupturas e descontinuidades

A partir da década de 1990, pode-se observar que a formação de professores recebeu destaque na formulação de políticas e programas educacionais, os quais buscaram seguir orientações dos organismos internacionais que apontavam a centralidade da alfabetização e direcionaram concepções e metodologias para a prática docente. Esse período foi marcado por um clima de perplexidade e descrença e a orientação neoliberal assumida pelo governo caracterizou-se por políticas educacionais duvidosas, utilizando um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais, transferindo a responsabilidade do Estado para a população (Saviani, 2008).

No contexto de formulação das políticas para formação de professores destaca-se a influência do neoliberalismo e da reforma do Estado que têm provocado ajustes que refletem alterações no campo econômico, político e social e, especificamente, na educação, na alfabetização, nos programas educacionais e na formação de professores, tanto inicial quanto continuada. O governo federal implementou programas para formação continuada de professores, principalmente para os alfabetizadores, que tinham como intuito contribuir para a melhoria da qualidade da educação e com os índices de alfabetização. Os resultados das avaliações padronizadas e em larga escala demonstraram, por exemplo, que 60% ou mais dos alunos matriculados na 4ª. série, em 1999, se encontravam abaixo do mínimo esperado em língua portuguesa, revelando sérios problemas na competência de leitura e escrita (Brasil, 2007).

Este quadro deficitário do processo de alfabetização das crianças brasileiras contribuiu para o surgimento de programas e políticas voltadas para a formação continuada.

Esses programas foram formulados e implementados nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011- 2015); como medidas impostas pela reforma educacional no país. Nesse contexto, a formação de alfabetizadores se materializou por meio do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores- PROFA, Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC.

As reformas implementadas no início do governo de Fernando Henrique Cardoso estavam alinhadas com os acordos e documentos internacionais que priorizavam o desenvolvimento de necessidades básicas de aprendizagem, nas áreas de linguagem e matemática. Em consonância com as reformas educacionais foi lançado em 2001 o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA que teve como objetivo propiciar aos professores dos anos iniciais acesso a conhecimentos em alfabetização, capazes de subsidiá-lo teórica e metodologicamente em sua prática pedagógica. O programa delineou-se em um modelo de formação continuada que visou contribuir para a superação dos problemas de evasão e repetência, pois os alunos não estavam alfabetizados ao final do término do primeiro ano de escolaridade do ensino fundamental (Brasil, 2001).

O modelo de formação centrou-se na competência profissional defendida no programa e centrada no “saber fazer” do professor, ou seja, o papel do formador consistia na contribuição

por meio da sua experiência como professor, para o desenvolvimento profissional dos demais alfabetizadores, priorizando a leitura e a escrita.

O documento expressou os pressupostos teóricos e metodológicos que embasaram a formação dos professores alfabetizadores, com base alicerçada nas contribuições que a abordagem construtivista trouxe para alfabetização por meio das pesquisas e estudos linguísticos realizadas por Emília Ferreiro e Ana Teberosky.

O PROFA teve como objetivo formar no professor alfabetizador a construção de competências profissionais, a partir de um conjunto de materiais que contemplava: documento de apresentação; guia de orientações metodológicas gerais; guia do formador; coletâneas de textos; caderno de registros; catálogo de resenhas; manual de orientação para uso do Programa Nacional e Biblioteca da escola; vídeos com situações didáticas reais vivenciadas com crianças, jovens e adultos. Contudo, a crítica ao programa reside na formação de competências no alfabetizador, que visava “[...] preparar os indivíduos para realizarem um tipo de trabalho não mais especializado e menos parcializado, mas com as exigências da eficiência e produtividade passadas” (Carvalho; Martins, 2013, p. 142).

As discussões relativas à formação do professor a partir do desenvolvimento de competências e habilidades são norteadas por uma perspectiva de individualização dos sujeitos. A formação de professores baseada em competências resolveria os problemas relacionados ao fracasso educacional. Os termos tornaram-se recorrentes no discurso neoliberal e autores que defendem essas ideias passaram a ser utilizados massivamente nos cursos de formação inicial e continuada. Entre os autores comentados e estudados, há o suíço Philippe Perrenoud, que afirma, em suas obras, que a abordagem por competências leva em consideração os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizados de acordo com as necessidades, para resolver os problemas que surgem no cotidiano. Define, ainda, competência como “[...] capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (Perrenoud, 1999, p. 7).

Nesta direção, em formar professores a partir de competências, o PROFA foi operacionalizado por meio de conteúdos que se dividiram em dois grandes temas: leitura, escrita e processos de aprendizagem na alfabetização; conhecimento didático. O conteúdo foi dividido em unidades e distribuídas ao longo das 160 horas totais do curso, sendo que 75% era destinado

à formação em grupo e 25% à entrega de trabalhos individuais para serem avaliados pelo formador. Os encontros foram realizados em reuniões semanais de três horas de duração e uma hora de trabalho individual com duração de quarenta horas.

A metodologia utilizada pretendeu contribuir na ampliação do universo de conhecimento sobre alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional, por meio de estratégias de resolução de situações-problema, análise de produções de alunos, simulações, planejamento de situações didáticas e discussões dos textos teóricos estudados. A partir dos estudos realizados os professores eram instigados a refletir sobre a sua prática, avaliar sua postura e redimensionar o processo de ensino, de modo que oportunizassem a aprendizagem dos alunos. Entretanto, a perspectiva oficial de formação docente foi pautada pela pedagogia das competências e pela teoria do professor reflexivo, contribuindo para a descaracterização do trabalho educativo como atividade de ensino, para secundarização do conhecimento científico e a desqualificação da reflexão filosófica (Mazeu, 2007).

Neste cenário o papel do professor pautou-se em uma formação que respondesse às necessidades e dificuldades imediatistas de sua prática e que atendesse às exigências atuais do capitalismo. Para Mazeu (2007), o PROFA reforçou os interesses e objetivos das políticas neoliberais e tornou-se mais um programa que não conseguiu contribuir na diminuição dos problemas de alfabetização da população brasileira.

Com as mudanças políticas ocorridas na esfera nacional o PROFA foi descontinuado e em 2003 foi lançado o programa “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, que tinha como prioridade a elevação dos níveis de qualidade da educação pública, demonstrados pelos baixos resultados expressos nas avaliações realizadas pelo SAEB. Decorrente das reformas realizadas em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que teve como objetivo contribuir para a melhoria da formação dos professores da educação básica e dos alunos. No ano seguinte a rede passou a se chamar Rede Nacional dos Centros de Formação Continuada de Professores, que congregava universidades públicas, selecionadas por meio de edital próprio, para oferta de cursos para formação docente, em áreas específicas, como Alfabetização e Linguagem.

Por meio dos centros de formação continuada o Pró-Letramento foi implementado em 2005, como um Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino

Fundamental, na modalidade semipresencial com a utilização de materiais impressos, vídeos, atividades presenciais e à distância e o acompanhamento de professores orientadores/tutores. Constituiu-se como um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem de leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Foi proposto pelo Ministério da Educação (MEC), por meio de convênio com universidades e com a adesão de estados e municípios. O Ministério da Educação, no papel de indutor da formação, coordenou as diretrizes, critérios de implementação do programa e disponibilizou os recursos financeiros para elaboração e reprodução dos materiais para as formações.

O Programa Pró-Letramento teve os seguintes objetivos: a) oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; b) propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; c) desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; d) contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; e) desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (Brasil, 2012, p.2).

O programa foi proposto com o intuito de elevar o nível de escolaridade dos brasileiros, pois, nas avaliações de larga escala, demonstravam que os índices no desempenho dos alunos da educação básica continuavam muito baixos. Conforme dados do SAEB de 2003 apenas 4,8% dos alunos, da 4ª. série, estavam no nível adequado, a grande maioria 39,7% estavam no nível intermediário, ou seja, estavam começando a desenvolver as habilidades de leitura mais próximas do nível exigido para a série e; 18,7% estavam no nível crítico, pois não conseguiram desenvolver habilidades de leitura mínimas condizentes com os quatro anos de escolarização (Brasil, 2004). O relatório apontou ainda, que a escolaridade do professor é outro fator que estava relacionado com o desempenho dos estudantes, portanto, justificava-se os investimentos na formação inicial e continuada.

Diante dos índices precários e alarmantes do desempenho dos alunos, o programa buscou oferecer suporte à prática pedagógica dos professores, incentivo à reflexão e formação continuada como processo regular.

Os materiais do programa foram organizados por pesquisadores de diversas universidades públicas, integrantes de grupos de estudos e pesquisas em alfabetização e linguagem que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada. O material foi composto por sete fascículos e mais um complementar que abordaram: capacidades linguísticas; questões sobre avaliação; organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; organização e uso da biblioteca escolar e das salas de aula; a ludicidade por meio de projetos e jogos; livro didático em sala de aula e modos de falar, modos de escrever.

No início de sua implementação o programa foi idealizado para as regiões norte e nordeste, devido aos altos índices de alunos incluídos nas faixas “muito críticos” e “crítico”, porém, devido à grande demanda por formação continuada os demais estados também aderiram a proposta.

Logo, percebe-se que o Pró-Letramento, assim como o PROFA, anteriormente analisado, se voltam à individualização do processo de formação continuada, diferentemente da produção de novos conhecimentos e como um paradigma mais apropriado para o atual contexto profissional.

Contudo, para o MEC, o Pró-Letramento foi considerado um programa exitoso e a partir de seu formato, em 2012, foi apresentado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC para os municípios brasileiros.

O PNAIC foi implementado por meio da portaria nº 867/2012, com objetivo de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos dos anos iniciais na área de alfabetização e matemática, assegurando que todas as crianças fossem alfabetizadas até os oito anos de idade. Concomitante à criação do programa, também foi criada a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, que avaliou o processo de aprendizagem dos alunos e a efetivação do programa, por meio da realização de avaliação externa.

O PNAIC contou com o envolvimento das universidades públicas no processo formativo dos professores, na articulação com as secretarias estaduais e municipais e escolas públicas do país. As formações dos orientadores de estudos, no primeiro ano da sua implantação, tiveram uma carga horária de 200 horas, sendo realizadas por formadores vinculados às universidades participantes do Programa. Após a formação inicial os orientadores retornaram para seus municípios para organizar e formar os professores alfabetizadores.

As pesquisas de Brisola (2021) salientam que a parceria do governo com as universidades públicas fortaleceu a formação de professores, pois a universidade é o espaço privilegiado de produção de conhecimento, favorecendo o aprofundamento e atualização dos conhecimentos que são necessários para uma prática pedagógica efetiva. Ressalta ainda, que a participação das universidades públicas não se deu como meras executora das ações do governo, mas foi além, pois “[...] sempre buscaram dialogar, discutir e lutar por ações que consideravam apropriadas no sentido de uma formação de professores coerentes com uma formação sólida, crítica e emancipadora” (Brisola, 2021, p. 62).

Inicialmente, as ações formativas foram propostas para os professores alfabetizadores, porém o programa ampliou a formação para coordenadores pedagógicos para acompanhar o progresso da aprendizagem dos alunos, bem como auxiliar os professores na definição de estratégias pedagógicas e seleção de materiais e tecnologias para atender às necessidades de cada turma. A ampliação da formação para gestores, coordenadores pedagógicos e equipes técnicas das secretarias de educação centrou-se na reflexão sobre a legislação, a organização e o funcionamento das políticas educacionais; nas mudanças advindas a partir da adesão do município ao programa e nas avaliações em larga escala na alfabetização (Brasil, 2015)

Em 2017 o programa ampliou a perspectiva de alfabetização, com a inserção dos professores da pré-escola da educação infantil e do Programa Novo Mais Educação. O PNAIC teve um novo direcionamento, com o objetivo voltado à promoção da cooperação federativa, o acompanhamento das ações do programa, bem como a avaliação da aprendizagem das crianças.

De acordo com Alferes e Mainardes (2019), os princípios e as propostas do PNAIC foram recontextualizados nos contextos mesos, como por Secretarias de Educação, universidades, encontros de formação, e micro, portanto, nas salas de aula. Assim, os profissionais da educação interpretavam e traduziam em ações e os textos do PNAIC de formas diferenciadas. Com base em aspectos da teoria de Bernstein, os pesquisadores argumentam que o PNAIC apresentava elementos de uma “pedagogia mista”, pois era fundamentada tanto no modelo pedagógico de competência como no modelo pedagógico de desempenho escolar. Isso estava presente na preocupação do emprego de práticas sistemáticas de monitoramento da aprendizagem dos alunos, aspecto relacionado com o modelo de competência, como a preocupação com a melhoria de índices e desenvolvimento de estratégias de avaliação externa,

ou seja, o modelo pedagógico de desempenho.

Nota-se que a implementação do modelo de competências, como base curricular, atravessa a formação do professor alfabetizador, a partir das reformas de Estado e em diferentes programas de governos brasileiros.

A conjuntura política e econômica vivenciada pelo país refletiu na estrutura dos programas para formação de professores e, em especial, de alfabetizadores mantendo algumas continuidades para as ações formativas. Aliada à permanência de uma base curricular e formativa apoiada nas competências, a aprovação da Emenda Constitucional 95/2016 impôs limites aos gastos públicos e afetou a redistribuição de recursos públicos para os programas e políticas sociais.

Isso pode ser constatado no PNAIC, pois apesar dos esforços para a continuidade das ações formativas, o programa persistiu até o ano de 2018, sendo implementado com inúmeras mudanças no seu formato original, decorrentes da instabilidade política e econômica no país, o que repercutiu na diminuição de recursos públicos nos programas e políticas educacionais e, finalmente, acarretando a sua paralisação.

A implementação do PNAIC também apresentou limitações decorrentes de determinantes econômicos e políticos. Contudo, tem como aspecto positivo o envolvimento das universidades públicas, consideradas centros de pesquisas e estudos na área da alfabetização, que a partir das orientações do MEC ampliaram suas ações formativas com conteúdo, materiais e recursos pedagógicos para subsidiar a prática pedagógica nas salas de aula.

Na tentativa de alterar os baixos índices de analfabetismo foram implementados pelo Ministério de Educação (MEC), nas últimas décadas, várias políticas educacionais. Os programas de formação de professores que antecederam ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, e o próprio programa, foram criados e justificados para solucionar os problemas relacionados à alfabetização e escolarização da população. Muitos culpados têm sido apontados, ora a responsabilidade recai sobre os professores, a família, o aluno e ora, recaem sobre as desigualdades sociais, a formação inicial aligeirada e a formação continuada vista como receituário para o sucesso escolar dos alunos.

As políticas e programas de formação de professores alfabetizadores interferem diretamente na prática pedagógica, pois nela estão implícitas suas concepções de homens e

mulheres, sociedade, educação, escola, infância, currículo e avaliação.

Por outro lado, a participação das universidades públicas nos programas de formação de professores e a articulação com as redes públicas de ensino, fortaleceu a pesquisa e extensão universitária, ainda que houvesse uma significativa resistência para não reproduzir o currículo pautado em competências.

Considerações finais

O estudo objetivou analisar a relação entre Estado, hegemonia e formação de professores, objetivando problematizar um paradigma alicerçado no modelo de competências recorrente nas políticas educacionais e programas implementados a partir da década de 1990, particularmente, para os alfabetizadores.

Os programas analisados mostraram que a ampliação quantitativa do ensino fundamental para crianças, com 6, 7 e 8 anos, gerou uma proposta de “política de Estado”. Essa vem se desdobrando até os dias atuais, em práticas formativas e curriculares, baseadas em “competências”.

Cabe destacar que a Constituição Federal de 1988, além de fomentar a participação do cidadão na elaboração e execução de políticas públicas e cidadania no Brasil, também garante a obrigatoriedade de mecanismos e instrumentos de controle e transparência na execução de serviços públicos. Neste sentido, as políticas de Estado garantem a longevidade necessária para a efetivação dos direitos constitucionais de grupos específicos, como são fundamentais para produzir transformações sociais efetivas ao longo de gerações.

Logo, pode questionar se a centralidade do uso de “competências” que atravessam o cenário formativo, independente dos partidos políticos e suas ideologias, eleitos para distintos governos brasileiros, no qual garantem a melhoria da “qualidade da educação”. Da mesma forma, é fundamental indagar: se houve facilidade para continuidades políticas e didático-pedagógicas com ideias que se perpetuam por mais de três gerações, envolvendo dirigentes educacionais, professores e estudantes, porque ainda enfrentam-se desafios com a alfabetização de crianças?

Essa inquietação ganha relevância, porque ainda não há o devido acompanhamento qualitativo sobre os impactos e desdobramentos da competência como uma base formativa e

curricular no cenário educacional, como a proposta é consolidada, pois, em 2016, há a constituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base define que a competência é a capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas da vida cotidiana, do trabalho e da cidadania. Para isso, são propostas dez competências gerais que precisam ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica: Conhecimento; Pensamento crítico, científico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania. Contudo, tais orientações não são claras para os professores, uma vez que não geram aprofundamentos sobre as desigualdades sociais vividas por estudantes das distintas regiões brasileiras.

Por tudo que foi dito, esse estudo defende a urgência para mais pesquisas que analisem a implementação do modelo de competências, considerando os impactos e desdobramentos, as orientações internacionais, os agentes envolvidos, as políticas formativas e os desdobramentos para além da preparação para o mercado de trabalho.

Referências

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em ação: revisão de literatura. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.27, n.102, p. 47-68, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601262>. Acesso em: 29 out 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**: Documento de Apresentação. Brasília: MEC/SEF, 2001, 24 p.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil**: os novos caminhos: relatório final. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007, 233 p. Disponível em: <https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/1924>. Acesso em 4 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019, 56 p.

BRISOLA, Mirian Margarete Pereira. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação de professores alfabetizadores no âmbito da UEPG**. 2021. 138p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.

CARVALHO, Saulo Rodrigues de; MARTINS, Lígia Márcia. A escola pública e as competências para o mercado: realidade e mitos. **Psicol. Esc. Educ.**, v.17, n. 1, p. 141-149, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000100015>. Acesso em: 30 ago. 2024.

MAZEU, L. T. B. **Formação continuada de professores:** uma análise crítica sobre as perspectivas oficiais de capacitação docente. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2007. Disponível em http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90328/mazzeu_ltb_me_arafcl.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 04 ago. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], vol.14, n.40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 20 out. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**, v.21, n.42, p. 13-35, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação Puc - Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2012.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Paz e Terra, 1968.

Submissão em: 30/10/2024

Aceito em: 27/02/2025

Citações e referências
conforme
normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

ARTICULAÇÕES DISCURSIVAS EM TORNO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM TENTATIVAS DE CONTROLE DA DOCÊNCIA NAS POLÍTICAS EM CURSO

Cláudia Vasconcellos¹
Rosanne Dias²

Resumo: Em busca da hegemonia em complexas arenas de disputa pela produção de políticas de currículo pautadas em um modelo regulador, observamos em nossas pesquisas, articulações discursivas na tentativa de controlar tanto o currículo quanto a docência. Neste sentido, operando com os aportes pós-estruturalistas e ancoradas nas importantes contribuições da Teoria do Discurso de Laclau e Mouffe (2015), das redes políticas discutidas por Ball (2020) e das relevantes pesquisas sobre políticas de currículo e docência de Lopes e Macedo (2011), Lopes (2015 e 2017) e Macedo (2014) a presente pesquisa tem como objetivo analisar os discursos que almejam alcançar a hegemonia na tentativa de controlar a (form)ação docente. Estes têm sido construídos por uma ampla rede de articulação, que vem produzindo demandas, consensos e a fixação de sentidos para a docência. Nesta análise, procuramos dar destaque para os discursos produzidos pelo Movimento pela Base, que tem se mostrado uma atuante rede política durante o processo de articulação da BNCC e que não vem medindo esforços para dar andamento à política em curso. Em diferentes materiais publicados por este Movimento percebemos articulações discursivas que inferem na padronização do trabalho e formação docente, com a justificativa de ser esse um fator importante para o alcance da educação de qualidade. Apontamos, ainda, que a política curricular em curso não tem considerado os movimentos contínuos dos professores na significação do seu trabalho com o currículo escolar.

Palavras-chave: Política de Currículo. Docência. Tentativas de controle.

DISCURSIVE ARTICULATIONS AROUND THE COMMON CORE STATE STANDARDS IN ATTEMPTS TO CONTROL TEACHING IN CURRENT POLICIES

Abstract: In search of hegemony in complex arenas of dispute over the production of curriculum policies based on a regulatory model, we have observed in our research discursive articulations in an attempt to control both the curriculum and teaching. In this sense, operating with post-structuralist contributions and anchored in the important contributions of Laclau and Mouffe's Discourse Theory (2015), the political **networks** discussed by Ball (2020) and the relevant research on curriculum and teaching policies by Lopes and Macedo (2011), Lopes (2015, 2017) and Macedo (2014), this research aims to analyze the discourses that seek to achieve hegemony in an attempt to control teacher (form)action. These have been constructed by a broad network of articulation, which has been producing demands, consensus and the establishment of meanings for teaching. In this analysis, we tried to highlight the discourses produced by the “Movimento pela Base”, which has been an active political network during the process of articulating the BNCC and

¹ Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPEd/UERJ), no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa “Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura”. Técnica Universitária na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail de contato: claudiasvasconcellos1709@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, na linha Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura. Líder do GRPesq CNPq Políticas de Currículo e Docência. Procientista da UERJ e Jovem Cientista do Nosso Estado – FAPERJ. E-mail de contato: rosanne_dias@uol.com.br.

which has been sparing no effort to move the policy forward. In different materials published by this Movement, we see discursive articulations that infer the standardization of work and teacher training, with the justification that this is an important factor in achieving quality education. We also point out that the current curriculum policy has not taken into account the continuous movements of teachers in the meaning of their work with the school curriculum.

Keywords: Curriculum policy. Teaching. Attempts at control.

ARTICULACIONES DISCURSIVAS EN TORNO A LA BASE CURRICULAR COMÚN NACIONAL EN LOS INTENTOS DE CONTROLAR LA ENSEÑANZA EN LAS POLÍTICAS EN CURSO

Resumen: En la búsqueda de hegemonía en complejas arenas de disputa por la producción de políticas curriculares basadas en un modelo normativo, observamos en nuestra investigación articulaciones discursivas en un intento por controlar tanto el currículo como la enseñanza. En este sentido, operando con aportes posestructuralistas y anclados en los importantes aportes de la Teoría del Discurso de Laclau y Mouffe (2015), las redes políticas discutidas por Ball (2020) y las relevantes investigaciones sobre políticas curriculares y de enseñanza de Lopes y Macedo (2011), Lopes (2015, 2017) y Macedo (2014), esta investigación tiene como objetivo analizar los discursos que buscan alcanzar la hegemonía en un intento de controlar la (form)acción docente. Estos han sido construidos por una amplia red de articulación, que ha producido demandas, consensos y establecimiento de significados para la enseñanza. En este análisis, hemos intentado destacar los discursos producidos por el Movimento pela Base, que ha sido una red política activa durante el proceso de articulación del BNCC y que no ha escatimado esfuerzos para impulsar la política en curso. En diferentes materiales publicados por este Movimiento, vemos articulaciones discursivas que infieren la estandarización del trabajo y de la formación docente, con la justificación de que este es un factor importante para lograr una educación de calidad. También señalamos que la actual política curricular no ha tenido en cuenta los continuos movimientos de los profesores en el sentido de su trabajo con el currículo escolar.

Palavras-clave: Política curricular. Enseñanza. Intentos de control.

Introdução

Na década de 1990 a preocupação com a profissionalização docente vinculada à formação e às condições de trabalho ganhou relevo. Também obteve espaço na produção de políticas educacionais para os países e ibero-americanos latino-americanos, articuladas por Organismos Internacionais, a necessidade de avaliar os docentes como forma de melhorar a qualidade educacional (Dias, 2021). Desse modo, hegemonizaram-se, tanto no cenário nacional como no internacional, os discursos que associam os problemas de aprendizado e da dita qualidade ao desempenho dos professores, à sua atuação e também à sua formação (Dias; Farias; Souza, 2017). Essa visão intensificou, por exemplo, as políticas de responsabilização,

com estruturação de incentivos financeiros em função de seu desempenho, colocando o docente na posição de responsável por melhorar a qualidade do ensino.

Desde o período citado até a mais presente data, têm sido propagados nos documentos políticos e também veiculados pelas mídias sociais, discursos que tentam apontar a “ineficácia” das escolas. Esses discursos são frutos de intensos debates que circulam não só na mais alta cúpula dos governos, mas na sociedade civil em geral, inclusive dentro das academias e entre os próprios professores. Com a hegemonização desses discursos, justifica-se a demanda por uma produção de um manual detalhado que possa orientar esse profissional, ou seja, de uma Base Comum, capaz de direcionar seu trabalho.

É válido ressaltar que as políticas não são produzidas de forma simples e linear, representando o interesse somente de um determinado grupo ou simplesmente do Estado. Muito pelo contrário, elas são constituídas por complexos processos de negociações. Ou seja, são construídas em terreno antagônico, repleto de interesses diversos. Esses interesses se articulam com o objetivo de criar consensos, muitas vezes conflituosos (Mouffe, 2016), em prol de um discurso que se apresente como hegemônico, ainda que contingente e provisório (Laclau; Mouffe, 2015). É dentro dessa arena de disputas e a partir de cadeias de equivalências instáveis que foi produzida, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), refletindo uma luta política por significação (Lopes; Macedo, 2011).

Dessa forma, diferentes grupos políticos públicos e privados intensificam suas redes de articulação e produção de demandas para tentar, mesmo que inseridos em uma arena de disputas e conflitos, hegemonizar sentidos que viabilizem a tal da educação de qualidade.

Durante o período de elaboração das diferentes versões da BNCC muitos embates foram travados, gerando um vasto debate no campo da educação. Mas estas articulações não foram feitas em um terreno livre de conflitos e antagonismos. Muitos foram os críticos que se apresentaram durante seu processo de elaboração. Dentre eles podemos destacar a atuação da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e da Pesquisa em Educação (ANPEd) e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

Seguindo no caminho inverso ao dessas associações, o Movimento pela Base representou uma atuante rede política que lutou para impulsionar a elaboração da BNCC. Desde

2013 essa “rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições” tem se dedicado a observar a qualidade da elaboração e implementação do documento. Esse Movimento reúne apoio de grandes instituições como, por exemplo, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, além de representantes governamentais, como a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED). Essa rede teve não só uma significativa atuação durante o processo de construção como vem atuando com engajamento para colocar em marcha a BNCC.

Após muitas versões (Brasil, 2015, 2016), o documento final da Base foi efetivamente homologado em 2018, definindo então um conjunto de aprendizagens “essenciais” que todos os estudantes devem desenvolver ao longo do seu percurso educacional na Educação Básica (Brasil, 2018). Este documento apresenta a pretensão de nortear a produção curricular dos sistemas escolares de todo o país, pautando-se em competências e habilidades. Nas primeiras linhas de sua apresentação o documento já evidencia a hegemonização do discurso sobre a busca da educação de qualidade, afirmando ser a peça central para alcançá-la, como podemos constatar: “A aprendizagem de qualidade é uma meta que o País deve perseguir incansavelmente, e a BNCC é uma peça central nessa direção” (Brasil, 2018, p. 5). Além disso, admite sua influência tanto na formação inicial e, continuada de professores, quanto na produção de materiais e nas avaliações nacionais.

Considerando todo o processo de sua articulação e os sentidos hegemonizados em favor de uma educação de qualidade, podemos indicar que “está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação” relacionada “à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido” (Macedo, 2014, p. 1549). Se refletirmos sobre a questão da docência, evidencia-se um discurso de que a formação dos professores precisa ser revista e vinculada aos conteúdos que deverão ser ensinados.

Neste sentido, abordamos neste artigo alguns aspectos que foram desenvolvidos na pesquisa de dissertação de mestrado, que pretendeu interpretar os discursos que almejam alcançar a hegemonia e que têm tentado controlar a (form)ação docente. Para isso, dividimos a presente produção em três seções, acrescida das considerações finais. Na primeira, analisamos a ação do Movimento pela Base (MPB), que se mostrou uma rede política atuante durante o processo de articulação (e aprovação) da BNCC e que não vem medindo esforços para dar

andamento à política em curso e apresentamos como ele vem produzindo demandas e sentidos para o currículo e para a docência. Na segunda seção, buscamos interpretar alguns mecanismos de controle e regulação dos currículos e da (form)ação dos professores. Na terceira seção, destacamos os discursos produzidos pelo Movimento pela Base, analisando, especificamente, o documento “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC”. Por último, tecemos algumas considerações que buscam contribuir para a reflexão sobre as articulações discursivas que são apresentadas nas políticas em curso.

Assumimos maior complexidade da presente pesquisa ao reconhecer que a produção desta política ainda se encontra em desenvolvimento. Apesar disso, compreendemos que esta é uma forma de intensificar os debates sobre os sentidos que estão sendo produzidos sobre e para a docência, refletindo sobre os discursos que tentam ser hegemônicos nas políticas.

Ressaltamos que operamos com a lógica pós-estruturalista e com as contribuições dos estudos da Teoria de Discurso de Laclau e Mouffe (2015), por se apresentar como uma potente “ferramenta de compreensão do social” (Mendonça, 2012, p. 153). Procuramos, ainda, articular as contribuições das redes de políticas de Ball (2020) para analisar, no andamento da atual política curricular (BNCC), os discursos que tentam controlar a ação docente. Assumimos, dessa forma, a tentativa de ampliar a compreensão da política como algo que não é produzido somente pela figura do Estado, mas por processos complexos que envolvem novas redes de políticas globais (Ball, 2020), compostas por diferentes atores e que articulam seus mais diversos interesses. Essas redes “constituem uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade” (Ball, 2020, p. 34).

O recorte temporal escolhido foi do período após a aprovação da versão final da BNCC, em 2018, até meados de 2023. Como material empírico utilizamos a BNCC – Educação Básica (Brasil, 2018), os Relatórios Anuais do Movimento pela Base (Movimento pela Base, 2021 e 2022) e o documento “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC” (Movimento pela Base, 2019a). Em nossa análise, estes documentos apresentam uma tentativa de controle da ação docente, bem como a inferência de padronização do trabalho e formação desses profissionais, com a justificativa de ser esse um fator importante para o alcance da educação de qualidade e com equidade.

O Movimento pela Base: uma rede produzindo demandas e sentidos para o currículo e para a docência

As demandas em prol de uma base nacional comum curricular não apareceram somente durante a década de 2010 e nem representaram um “produto verticalizado de um governo” (Lopes, 2017, p. 111). Tampouco foram articuladas apenas por um determinado grupo de atores sociais ou movimento. Mas foi nessa década, principalmente, que ocorreu uma intensa articulação em prol de sua aprovação. Muitos atores participaram dessa arena política, entrando em disputa pela produção de uma política curricular que alcançasse a hegemonia. Neste contexto, pode-se afirmar que “foi com a criação do Movimento pela Base e as demandas do terceiro setor que a BNCC ganhou força” (Araujo, 2022, p. 18).

Nesse processo de disputas e articulações de demandas pela centralização curricular no jogo político, ficou demonstrado o fortalecimento de determinados grupos que compõem as redes de governanças globais (Ball, 2020). Vale ratificar que essas redes, demonstram grande disposição para oferecer soluções para os “problemas” enfrentados pela educação (*Ibidem*). Desta maneira, justificam a necessidade de suas ativas atuações no processo articulatório de elaboração de políticas curriculares e educacionais. Segundo Macedo (2014, p. 1538), “nos termos da teoria do discurso, as redes são constituídas quando demandas específicas e distintas se tornam equivalentes e constituem, nesse movimento, comunidades políticas pelo compartilhamento, contingente, dessas demandas”.

No pensamento de Ball (2020), as redes políticas de influência se formam e se articulam com diversos atores sociais que objetivam cuidar dos problemas enfrentados pela esfera pública, utilizando ferramentas do privado. Neste sentido, as políticas educacionais vão se configurando em meio a uma oportunidade de negociação e, principalmente de lucro, o que Ball (2020) nomeia de *edu-business*. Com isso, os empreendedores de políticas educacionais atuam no jogo político produzindo sentidos, fortalecendo suas demandas e as articulando em seus projetos. Revelando, ainda que não seja de forma direta e clara, o discurso de luta contra a “crise do sistema educacional”. Uma relevante linha antagônica (Laclau; Mouffe, 2015) capaz de motivar suas práticas articulatórias.

Importantes instituições se destacaram durante a disputa pela política curricular e representaram fortes pontos articuladores. Entre elas, realçamos o Movimento pela Base. Neste

sentido, cabe ressaltar que o realce dado nesta pesquisa ao referido Movimento é feito não só pela sua composição em rede, reunindo instituições que se destacam no desenvolvimento de políticas educacionais, mas também por toda “dedicação” empenhada através de recursos humanos e financeiros para impulsionar tanto a elaboração da BNCC quanto seu andamento, nomeado na política como processo de “implementação”.

Dito isto, faz-se necessário relembrar o contexto social e político vivido na época de sua criação e da evolução de suas ações, bem como das articulações realizadas pelo terceiro setor em prol de uma Base Nacional Comum Curricular.

Antes da criação do Movimento pela Base, a Fundação Lemann já vinha se articulando em favor da produção de uma Base Nacional Curricular. Inclusive, a partir de 2013, a referida Fundação promoveu diversos eventos de iniciativa própria ou realizados em parceria com entidades públicas. Alguns desses eventos contaram com nomes de peso no campo da educação e do currículo, através da participação dos pesquisadores Michael Young, da Universidade de Londres, e Susan Pimentel, da *Student Achievement Partners*, por exemplo (Macedo, 2014). Nesses encontros foi apresentado um “estudo comparativo de sistemas educativos em diferentes países” (Macedo, 2014, p. 1542), bem como debates sobre a necessidade da centralização curricular para melhoria da educação e, conseqüentemente, do desempenho dos estudantes nas avaliações.

Ainda no ano de 2013 a Fundação Lemann em parceria com a Universidade de Yale (EUA), realizou duas edições do Seminário “Liderando Reformas Educacionais”. Nestes eventos, foram discutidas as vantagens da unificação do currículo escolar, usando como exemplo de análise a experiência com o Common Core, a base nacional estadunidense.

De acordo com um documento publicado pela Fundação Lemann (2022), teria sido a partir das discussões fomentadas pelos Seminários e a união de novos atores, interessados em aprofundar mais o planejamento de estratégias para a produção de uma base nacional curricular brasileira, que foi viabilizada a criação do Movimento pela Base. Dentre esses novos atores, estavam envolvidos em sua criação “acadêmicos, organizações do terceiro setor e membros do setor público” (Fundação Lemann, 2022, p. 31) e, principalmente, a Fundação Lemann. Em destaque também estava a construção (e manutenção) de diálogo, tanto da Fundação Lemann quanto do recém criado Movimento pela Base, com as principais entidades públicas,

responsáveis pela tomada de decisão, como o MEC, o CNE, o CONSED, a UNDIME e até mesmo com membros do Congresso Nacional. De acordo com Araujo (2022), o Movimento pela Base representa uma das ações de “maior magnitude” da Fundação Lemann, no que diz respeito sobre a BNCC. “Isso, talvez, porque o Movimento pela Base não traga diretamente o nome de uma instituição, mas um conjunto delas que junto se movimenta em prol da política educacional” (Araujo, 2022, p. 94).

No cenário apresentado não fica difícil perceber o estreitamento das relações entre o público e privado, borrando cada vez mais os limites entre mercado, economia, Estado e sociedade civil. A equipe que compõe o Movimento pela Base (Movimento pela Base, 2022), por exemplo, tem sido composta por atores que ora estão atuando na esfera privada, ora na esfera pública, ampliando ainda mais sua capacidade de atuação. Essa é uma das características mais notáveis da rede política que se articula em torno da BNCC, “a estreita relação entre as esferas públicas e privada” (Araujo, 2022, p.156). Essa relação não se constitui apenas através da circulação de investimentos entre as duas esferas, mas, sobretudo pela circulação de pessoas que ocupam cargos em cada uma delas ou até mesmo em ambas, ao mesmo tempo. Com isso, eles vão mobilizando estados e municípios na reformulação de currículos, articulando ações e demandas de diferentes setores privados, públicos (como por exemplo, o CONSED e a UNDIME) e da sociedade civil.

É o que Ball (2020) considera como uma reterritorialização das políticas e uma nova forma de governabilidade. Segundo o autor, esses limites estão sendo “reformulados, conforme as linguagens, as práticas e os valores convergem e atores e discursos movem-se” (Ball, 2020, p. 220). “Como num caleidoscópio, constroem-se diferentes paisagens, nas quais princípios de mercado são apresentados como a solução para os problemas criados pela má gestão do setor público” (Macedo, 2014, p.1538).

Nessa mesma linha, desde seu surgimento, em 2013, o Movimento pela Base atuou, principalmente, na produção de consensos positivos (na defesa) sobre a BNCC, além de engajar-se para torná-la “uma agenda pública relevante para a sociedade brasileira” (Fundação Lemann, 2022, p. 33). Para isso, aplicou como estratégias a realização de encontros nacionais e até mesmo internacionais para fomentar “a discussão e construção de consensos” (Fundação Lemann, 2022, p. 33); fomentou a realização de estudos e pesquisas com o objetivo de dar

subsídios para essas discussões; articulou-se com “atores-chave do cenário educacional” (Fundação Lemann, 2022, p. 34), promovendo uma constante articulação com os agentes do governo brasileiro; realizou a “pactuação de documentos de posicionamento, explicitando consensos mínimos que pautavam a atuação do movimento e dos atores em prol da base” (Fundação Lemann, 2022, p. 34).

Sua articulação foi se fortalecendo e sua influência no jogo político também. Para exemplificar essa afirmação, vale citar o destaque dado no PNE (Lei nº 13.005/2014) sobre a necessidade da criação de uma base nacional comum curricular. Desta forma, após aprovação do PNE (com referência a necessidade de criação de uma base comum) e da divulgação da primeira versão da Base (Brasil, 2015), se fortaleceu ainda mais o debate sobre direito à educação, à igualdade, à equidade e à qualidade, promovidos por diferentes grupos e redes e, principalmente, pelo Movimento pela Base. Esses debates serviram para articular tais demandas em prol de uma política educacional que fosse capaz de garanti-las e que ao mesmo tempo pudesse “lutar” contra a crise do nosso sistema educacional, tendo como ponto almejado o alcance da qualidade da educação.

Aproveitando o momento oportuno, diferentes atores sociais, grupos e instituições, passaram a se organizar e mobilizar ações que contribuíssem para sua aprovação.

Conforme aponta Araujo (2022), o terceiro setor foi fundamental para manter a ideia de uma Base Nacional viva e em intenso debate, independente do cenário político conturbado que vivíamos diante do *impeachment* da Presidenta Dilma Rosseff. Ainda segundo a autora, esse grupo fez um trabalho para vincular a BNCC apenas como uma política educacional, desprovida da ação de um partido político com caráter suprapartidário.

Além de ser proposto e defendido por uma ampla cadeia articulatória, para que o projeto de um currículo nacional se tornasse hegemônico, ainda era preciso torná-lo um consenso positivo, sobretudo, perante a sociedade, mobilizando-a em favor de sua aprovação e “implementação”. Neste cenário, o Movimento pela Base passou a intensificar suas ações, ampliando sempre que possível sua rede de atores, garantindo a participação mais heterogênea possível.

O engajamento do Movimento pela Base e da coalização liderada por outros Institutos e Fundações cresceu e se fortaleceu ao longo dos anos. Segundo os dados apresentados no Relatório Anual de Atividades do Movimento pela Base, publicado em 2021, quando as

atividades do MPB foram de fato iniciadas, ainda em 2014, a rede contava com uma média de 20 pessoas/ instituições parceiras. Esse número, em 2021 passou de “80 pessoas e instituições” que “formam uma rede não governamental, plural, apartidária e cheia de conhecimentos diversos” (Movimento pela Base, 2021, p. 31).

A apresentação de uma rede ampla e plural formada por pessoas “com vivência do chão da escola, de universidades, das secretarias de ensino, do terceiro setor e de tantos outros espaços importantes para o fortalecimento educacional” (Movimento pela Base, 2021, p. 30) parece ser uma estratégia que busca fortalecer ainda mais a articulação de projetos do Movimento e seus discursos. Uma tentativa de fortalecimento para articular as demandas em prol de um projeto de reestruturação curricular, para induzir ações no campo e influenciar/definir nas políticas, ainda que para isso seja preciso “mexer em estruturas profundas do nosso sistema educacional” (Movimento pela Base, 2021, p. 12).

Neste sentido, é possível perceber também que a constituição de uma rede ampla, composta por uma gama variada de atores sociais e políticos, faz parte da estratégia de ação contra um sistema educacional que precisa ser “revisto”, “alterado”, porque se encontra em crise. Essa composição constituída para dar maior legitimidade às ações do MPB tem potencializado e reafirmado o discurso (que tenta ser) hegemônico em defesa da necessidade de uma Base Nacional Comum e de sua “implementação” como medida garantidora da qualidade e equidade, capaz de corrigir as defasagens existentes. Projeto ambicioso e extremamente articulado durante todos esses anos!

Através dessas ações, e de outras estratégias de mobilização, eles tentam aproximar a produção da política, que teoricamente aconteceria no espaço legislativo, e sua discussão da sociedade civil. Nessa articulação, nessa negociação de sentidos e nessa busca por produções de consensos positivos sobre a aprovação e, atualmente, sobre os avanços na “implementação” da Base é que eles vêm produzindo e publicando uma série de materiais. São reportagens, relatórios, análises técnicas, guias, roteiros, matérias que expõem “boas práticas” de profissionais da educação, além de pesquisas, entrevistas e vídeos.

Em outras palavras, o MPB tem usado como estratégia a produção de uma gama diversificada e numerosa de materiais, curadorias, além da organização de seminários com a participação de diferentes especialistas. Estas publicações versam sobre o monitoramento da

educação e da docência, gestão de currículos, formação continuada, produção de materiais didáticos e avaliações.

Os sentidos produzidos pela BNCC e articulados pelo Movimento pela Base operam com uma noção de conhecimento que está voltado para resolução dos problemas sociais. “O conhecimento torna-se assim algo dado, determinado, a ser distribuído de forma igualitária aos estudantes das escolas e avaliado por meio de sistemas centralizados de exames. (Lopes, 2017, p. 116). E através desses conhecimentos elegidos como essenciais para todos é que se regula o currículo e a forma como ele será praticado pelos professores.

E assim vão sendo construídos os discursos em prol da BNCC. Discursos que promovem um sistema constituído pela articulação de demandas que em um dado momento se tornaram equivalentes contra a crise do sistema de educação, contra, principalmente o discurso que aponta para a má qualidade educacional em nosso país.

Interpretando (alguns) mecanismos de controle e regulação dos currículos e da (form)ação dos professores

Segundo os discursos do MPB, para ter “êxito” nesse projeto sistêmico, que envolve o ensino regulado e prescritivo de conhecimentos essenciais, é preciso vincular os materiais didáticos, as avaliações e as formações de professores à Base. Mais do que somente vincular é preciso monitorar e acompanhar, o mais de perto possível, o desenvolvimento de todo esse processo cuidadosamente articulado, estabelecendo diversas estratégias de ações, além de parcerias com diferentes atores sociais. E aqui não estamos, apenas, indicando as parcerias com grupos privados ou grandes conglomerados empresariais, mas, sobretudo, com a relação estabelecida junto com poder público e com a sociedade civil, professores e entidades educacionais. Através dessas relações é que o Movimento pela Base procura criar consensos mais sólidos capazes de garantir a “legitimidade” dos seus passos (Movimento pela Base, 2021, p. 8).

Desta forma, o MPB tem reafirmado sua participação e engajamento nas atividades de monitoramento e alinhamento da BNCC junto ao Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (Movimento pela Base, 2021, p. 8), além das formações de professores para “implementação” da Base, publicando materiais em seus sites e divulgando suas ações em relatórios anuais que tratam

desses tópicos. Outrossim, divulgam periodicamente a situação da “implementação” da BNCC nos currículos estaduais e municipais, do retorno das atividades escolares presenciais e sobre o cronograma de implementação do novo Ensino Médio, por exemplo.

Em defesa dessa ação de acompanhamento e monitoramento, o MPB argumenta que tem tentado dar “visibilidade e clareza aos principais marcos das políticas, publicando informações sobre a (re)elaboração dos currículos municipais e estaduais”, além de compartilharem “boas práticas de implementação para orientar o trabalho nas redes” (Movimento pela Base, 2021, p.5).

Ao final de todo mês a equipe do Movimento pela Base produz e publica um editorial que apresenta o andamento da BNCC nas redes de ensino. Além desse editorial eles também publicam em seu site, “Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio³” e em suas redes sociais, análises, notícias e infográficos com porcentagens de adesão dos Estados e Municípios na “implementação” da BNCC, conforme pode ser observado na figura 1:

Figura 1 – Informações sobre a implementação da BNCC em todas as etapas de ensino



Fonte: Imagem extraída do site Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio (Movimento pela Base; Observatório c2023, n.p.). Disponível em: www.observatorio.movimentopelabase.org.br. Acesso em: 03 jul. 2023.

O (aparente) incansável monitoramento realizado, também nos revela uma forte tentativa de controle do referido processo de “implementação”. Esse poder de controle é

³ Site: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/>>.

demonstrado, por exemplo, quando publiciza suas ações. Ou seja, quando procura investigar e informar publicamente quais são os Estados e Municípios que estão com suas propostas curriculares alinhadas com a BNCC (demonstrando isso, inclusive, com infográficos); encomendar ou divulgar pesquisas/levantamentos que revelam a percepção dos profissionais da educação sobre a “implementação” da Base ou em que medida a Base está sendo “incorporada” nas escolas e práticas docentes; convidar especialistas e profissionais para debater esse movimento; divulgar uma série de reportagens e materiais sobre as “boas práticas” de professores e gestores; entre outras medidas que são veiculadas na página do Observatório e indicadas nos Relatório Anuais do Movimento, como pode ser observado nos trechos disponibilizados a seguir:

Ao lado de Undime, Consed, Uncme e Foncede, e com a colaboração das redes de ensino e conselhos escolares, garantimos o levantamento das informações do Observatório da Implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio, em que verificamos semanalmente a quantidade de currículos alinhados e as atividades realizadas em prol do avanço das políticas educacionais”

[...]

Em apenas um ano, a plataforma recebeu 163 mil usuários, dando luz aos indicadores de monitoramento dos currículos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de trazer um painel que acompanha as principais políticas e os programas nacionais que apoiam e viabilizam a implementação, tais como: formação docente, materiais didáticos, avaliações e programas de apoio ao Novo Ensino Médio. Com isso, o Observatório trouxe maior confiabilidade às informações de implementação para comunidades escolares, especialistas e membros da imprensa do Brasil inteiro.

[...]

Também ficamos de olho nos avanços e nas dificuldades que surgem durante o processo e no dia a dia dos educadores. Em pesquisa com mais de 24 mil profissionais da educação, realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação e pela Universidade Federal de Juiz de Fora, a pedido do Ministério da Educação, constatou-se que a maioria dos entrevistados já observa a BNCC alterando sua prática. Outro levantamento, feito por nós e pela Fundação Lemann, avalia a percepção dos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em relação à coerência educacional e à implementação dos novos currículos. Os dados, apurados pelo Datafolha e analisados pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Economia Social (Lepes/USP), também responsável por idealizar a pesquisa, mostram que 78,4% dos professores do Ensino Fundamental e 74% dos educadores da Educação Infantil percebem alinhamento parcial ou alto entre todos os elementos pedagógicos — conteúdos trabalhados em sala de aula, formação continuada, materiais didáticos e avaliações — e o novo currículo. Os resultados são positivos, mas mostram que ainda é preciso aprofundar a apropriação desses elementos pela comunidade educacional. (Movimento pela Base, 2021, p. 19, 20 e 21).

Essas publicações, além de informar, também revelam um interesse em apresentar à população em geral, inclusive profissionais envolvidos com a educação, o panorama atual, sensibilizando-os à causa e produzindo consensos. Esse é mais um ponto que ser problematizado com relação aos interesses explicitados, de forma a não naturalizarmos essas significações sobre o trabalho docente que vem sendo produzidas e apresentadas.

A produção (ou apoio na produção) de guias e orientações para os profissionais da educação (gestores e docentes) também representou mais uma das estratégias de ação do MPB, muitos deles tendo a parceria pública do MEC, da UNDIME, UNCME e do Consed.

Em defesa da necessidade de “orientar os professores”, é reiterado que os documentos homologados são extensos e estão organizados de forma a gerar dúvidas, tornando importante, do ponto de vista dessas organizações, produzir orientações para que, nas palavras de Cleuza Repulho (2019, 34min), “[...] não [se] cometa o erro de mandar todos os professores lerem toda a base, são 600 páginas, você vai ter um exército de pessoas odiando a base” (Araujo; Lopes 2022, p. 3).

Como um exemplo desses “documentos orientadores” podemos citar a publicação do “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC”, publicada no site do Movimento pela Base em 2019, fruto de análise apresentada a seguir.

Analisando o documento “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC”

O Documento “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC” foi uma publicação independente do Movimento pela Base e amplamente divulgada em suas páginas no ano de 2019. Vale lembrar que neste ano, o processo de implementação da BNCC estava em avanço e, com isso, o MPB empenhava-se na produção (e na participação da produção) de materiais que propunham “repensar a formação continuada dos professores alinhada aos referenciais e à BNCC” (Movimento pela Base, 2019b, s. p.).

Com a finalidade de ser um guia, esse documento apresenta como objetivo orientar as secretarias, equipes formadoras e gestores escolares na organização e realização da formação continuada de docentes. Uma formação idealizada para alinhar o currículo das escolas com a BNCC. Afinal, segundo o Movimento, a “BNCC traz mudanças significativas na prática de

ensino” (Movimento pela Base, 2019a, p.11) que “propõe repensar o modo como se aprende e, consequentemente, a forma como se ensina” (Movimento pela Base, 2019a, p.3).

Para que tal mudança possa ser alcançada torna-se necessário, na concepção do Movimento, a elaboração de um:

[...] planejamento cuidadoso das formações, iniciais e continuadas, a fim de que os professores sejam plenamente capacitados para inovar nas práticas pedagógicas, manter um canal de escuta aberto com os alunos e aprimorar suas próprias habilidades, tanto profissionais quanto pessoais (Movimento pela Base, 2019a, p. 11).

Desta maneira, o documento apresenta 8 (oito) critérios, ao longo de 15 (quinze) páginas, que são considerados, pelo Movimento, como sendo fundamentais para a formação docente. Além desses critérios, eles apontam diversas estratégias e questionamentos que podem nortear essas formações. Os referidos critérios apresentados são os seguintes:

1. A formação continuada não deve ser um evento único ou isolado;
2. A formação continuada é mais eficaz com materiais alinhados ao referencial curricular ou à BNCC, que indicam ao professor o como fazer e o aproximam da prática;
3. A formação continuada deve se apoiar nas competências, nos objetos de conhecimento/habilidades e em procedimentos e práticas pedagógicas;
4. A formação continuada deve proporcionar ao professor desenvolver as competências gerais por meio da vivência profissional;
5. A formação continuada deve reconhecer e valorizar as experiências dos professores, ajudando a transformar sua prática;
6. A formação continuada deve ensinar o professor a refletir sobre sua prática
7. A formação continuada deve identificar os desafios de aprendizagem dos professores para priorizar o que será trabalhado;
8. A formação continuada deve estabelecer um ciclo permanente de diagnóstico, ação e monitoramento e avaliação (Movimento pela Base, 2019a, p. 5-12).

Outro ponto, bastante característico nas publicações do MPB, e que não ficou de fora deste documento, é a indicação de “boas práticas” profissionais. Ou seja, experiências “exitosas” ou “relevantes” de diferentes Estados e Municípios elencadas como uma forma de incentivar a adoção da prática de formação indicada por eles no guia.

Ao longo do documento é possível perceber também certa ambivalência sobre o papel do professor. Isto é, posições distintas e, de certo modo, conflitantes entre si. Ora apresenta-se o que é esperado dele, qual perfil deve assumir frente a tais mudanças curriculares, ora é

indicada a importância de sua autonomia para desempenhar suas ações. Vejamos essas ambivalências nos destaques a seguir:

o papel do professor deve se assemelhar mais ao de um mediador. Ele deve auxiliar e criar condições para que os alunos desenvolvam o próprio potencial e para que adquiram conhecimento de forma contextualizada, relacionando e aplicando o saber à sua própria realidade.

[...]

A formação deve ainda evidenciar o currículo como ferramenta de autonomia, trazendo mais poder e possibilidades de escolha ao professor. É claro que as condições de trabalho e intelectuais também pesam, mas a formação pode abrir caminho para um percurso mais autônomo, em que o professor possa ter condições de ensinar cada vez melhor, satisfeito com a aprendizagem de seus alunos e feliz com sua escolha profissional.

[...]

Tudo começa com o reconhecimento do professor como um profissional. Um indivíduo com conhecimento adquirido por meio de experiência ou formação, que possui frustrações, receios, dúvidas legítimas, dificuldades, potenciais e vontade de aprender. O reconhecimento e a valorização das experiências e do saber do professor são essenciais para o planejamento e a execução da formação, colocando-o como protagonista de seu próprio processo de desenvolvimento. Além disso, nas redes e escolas existem profissionais de alta qualidade que podem ser identificados, reconhecidos e valorizados, podendo assumir o papel de formadores.

[...]

é interessante uma leitura dos próprios docentes sobre quais são os principais desafios. Essa última é uma ótima oportunidade para valorizar o professor como profissional, dando voz e colocando-o como protagonista de seu desenvolvimento” (Movimento pela Base, 2019a, p.3, 9 e 11).

Esses são discursos ambivalentes, que ao mesmo tempo que “ditam” qual deve ser o papel do professor, qual deve ser a postura a ser assumida, também demonstram certa contradição ao indicar que o professor deve ter sua autonomia valorizada. Isto é, de ter a possibilidade de fazer escolhas em sua sala de aula. Escolhas estas que podem influenciar na aprendizagem de seus alunos e na sua satisfação profissional.

Não é possível deixar de mencionar também o destaque que fazem sobre o protagonismo docente e sobre a necessidade desse profissional precisar receber “a voz” para falar nessas formações. Neste sentido, no critério 7 é indicado que para se atingir maior eficácia na formação é preciso efetuar um diagnóstico, identificando as possíveis lacunas existentes em cada rede. Esse diagnóstico pode ser, por exemplo, uma apresentação da própria secretaria sobre suas condições, bem como das necessidades de formação dos professores. Neste momento, como forma de dar

“mais legitimidade e relevância” (Movimento pela Base, 2019a, p. 11) para formação, seria “oferecido” ao docente um espaço de fala, de “valorização”. Segundo o documento:

Também é interessante uma leitura dos próprios docentes sobre quais são os principais desafios. Essa última é uma ótima oportunidade para valorizar o professor como profissional, dando voz e colocando-o como protagonista de seu desenvolvimento (Movimento pela Base, 2019a, p. 11).

A ambivalência analisada continua sendo apresentada ao longo do documento. Se por um lado é indicado que a formação deve “dar voz” aos professores, que se deve valorizar sua autonomia e seu “poder de escolha”, por outro lado revela-se a necessidade de “garantir” que as tais mudanças sejam implementadas. Para isso, é preciso indicar, nessas formações, “como ensinar”, conforme pode ser observado na apresentação do critério 2:

Para garantir que os professores tragam o currículo para o dia a dia e enxerguem as reais mudanças que a BNCC traz, é necessário o suporte de materiais e instrumentos que mostrem e o aproximem do como ensinar. Com o apoio dos materiais, as mudanças práticas que ocorrerão no trabalho do professor ficam mais explícitas (Movimento pela Base, 2019a, p. 6).

Outro ponto interessante é o discurso de uma formação continuada que aconteça de forma contínua. Isto é, que não seja em formato de palestras ou cursos, mas que tenha frequência constante. Ademais, esta deve ser estruturada considerando uma maior aproximação com os professores e com suas realidades. Outro ponto que não escapa é o acompanhamento e monitoramento dessa formação, como exposto no critério 1:

Formação continuada não é curso, nem palestra. Deve ser algo contínuo, com encontros periódicos que acompanhem o desenvolvimento do professor e a presença de um formador que conheça a realidade da escola e das turmas. Além disso, para aprofundamento e reflexão sobre a prática do dia a dia, a formação deve acontecer na escola e prioritariamente entre pares. Por fim, a formação deve acontecer preferencialmente em serviço, ou seja, durante a carga horária de trabalho do professor, com um espaço físico de estudo e formação garantido.

[...] avaliação é importante para entender se os professores estão colocando em prática os aprendizados da formação, como eles se autoavaliam e como estão se desenvolvendo no percurso formativo. Também é possível medir os efeitos da formação através da avaliação dos alunos, após um período considerável” (Movimento pela Base 2019a, p.6 e 12).

Vale destacar, neste último trecho, que a questão da avaliação de desempenho reaparece atrelada ao monitoramento da formação e da ação docente. Ou seja, uma estreita relação entre o desempenho escolar dos estudantes com a eficácia do trabalho das escolas e com o desempenho do professor. Esta é uma cultura que só potencializa a possível responsabilização do professor pelo êxito (ou não) de seus discentes. Dias (2021) aponta que esta estreita relação é constituída através de um modelo de valor agregado. Ainda segundo a autora:

Tal vinculação, que esteve presente como tendência em modelos curriculares para a formação de professores por competências, nos anos 1960, em experiências estadunidenses, volta a se intensificar, na atualidade, nos textos políticos que intentam influenciar e produzir sentidos sobre a docência às propostas curriculares de diferentes países e regiões no mundo (Dias, 2021, p. 2).

Em nossa interpretação, a tentativa de controle da formação e da atuação docente torna-se ainda mais evidente à medida que se apresenta um discurso que tenta padronizar e prescrever o que se espera do professor. Segundo o documento, “deve haver homologia de processos: pautada nas competências e habilidades que os alunos devem desenvolver, a formação deve ser um espelho do que se espera que aconteça em sala de aula” (Movimento pela Base, 2019a). A definição deste conceito é apresentada pelo MPB da seguinte forma:

Homologia de processos: se refere a um princípio de formação cuja a ideia é que o professor “experiencie as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende que venha a ser desempenhado nas suas práticas pedagógicas” (Brasil, 2000, p. 38) durante todo o processo formativo. Dito de outro modo: a formação deve contribuir para que os professores sejam capazes de planejar as suas ações didáticas à semelhança do vivenciado em seu processo formativo” (Movimento pela Base, 2019a, p. 14).

A afirmação apresentada no trecho em destaque aponta para uma formação prescritiva, cujo objetivo deve ser o de “treinar” os professores para que ajam como esperado, para que aprendam os conteúdos que devem ser ensinados. Na perspectiva em foco, o que parece é que o professor deve passar a ser ensinado a ensinar quando deveria ser educado para educar (Macedo; Frangella, 2016). Desta maneira, a política proposta tem tentado inferir significados sobre o exercício da docência centrado na dimensão instrucional.

Através da análise desse documento, percebemos as tentativas sem limites da padronização curricular e, sobretudo, do controle da (form)ação docente. A tentativa de

controlar o que é ensinado e como deve ser ensinado, é uma ação que escapa à própria normatização curricular (Lopes, 2015). Ela representa um esforço para frear outras possibilidades de ensinar, de aprender, de ser e de agir na sociedade, remetendo-a a um registro arbitrário e que não leva em consideração a indecidibilidade que permeia as ações humanas.

Neste sentido, aproveitamos para reafirmar que a autonomia docente não pode ser (por mais que se tente) constrangida por projetos de formações prescritivas. Esses projetos apresentam um discurso com demandas ambivalentes, isto é, por um lado destacam e reconhecem a centralidade do professor para a efetivação das políticas educacionais e por outro partem da presunção de que a função docente é a de meramente executá-las da forma como é orientado por guias e manuais, como forma de se alcançar a tão almejada qualidade educacional.

A ação docente não pode ser cerceada porque, por mais que exista tentativa de regulação, sempre existirá os movimentos de escapes das decisões que são tomadas dentro de um campo indecidível. Portanto, não existem determinismos possíveis que representem a ação ou formação do professor e muito menos uma completude identitária desse profissional.

A tentativa de controle da (form)ação docente que vem sendo apresentada pela política da BNCC e articulada pelo Movimento pela Base é ilusória, pois tenta controlar o que não pode ser controlado. Por isso, é uma tentativa fadada ao fracasso! Porque desconsidera a existência dos múltiplos sentidos da (form)ação construídos em terrenos indecidíveis. Desconsidera também que tanto as tentativas de regulação quanto os processos de escape e de subversão às normatividades estabelecidas fazem parte das disputas de sentidos presentes na contingente luta política, submetida a todo momento aos antagonismos, conflitos e negociações dos mais variados atores sociais.

Considerações finais

Após as reflexões apresentadas neste artigo, pode-se afirmar que, através da atuação do MPB ao longo desses últimos dez anos, vai se tornando cada vez mais evidente a transferência de responsabilidades de um Estado que não tem conseguido responder com satisfação questões que seriam de sua alçada para grupos do terceiro setor (Ball, 2020). A crise do sistema educacional tem servido como uma perfeita linha antagônica (Laclau; Mouffe, 2015; Macedo, 2013, 2016b) para que instituições filantrópicas e empresas privadas (que formam o referido

Movimento) negociem sentidos e articulem diversas demandas, com objetivo de avançar com seus projetos para a educação.

Ademais, através desse estudo foi possível perceber que a rede política atuante em torno da BNCC apresenta fronteiras cada vez mais borradas na relação entre o público e o privado, não apenas no que compete à circulação de investimentos, mas do poder de influência que foi sendo construído e da circulação de pessoas que atuam ora em uma esfera ora em outra, quando não atuam concomitantemente nas duas.

Ao analisar tanto algumas publicações do MPB, como seus Relatórios Anuais e o documento “Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC”, foi possível perceber sentidos ambivalentes sobre o papel do professor e de sua autonomia no processo de “implementação” da Base. Essas ambivalências, por exemplo, evidenciam o reflexo das negociações que estão em jogo na produção de uma política.

Uma negociação que, na perspectiva da Teoria da Discurso (Laclau; Mouffe, 2015), envolve a articulação entre elementos (diferenças) que se antagonizam e que, apesar disso, por compartilharem algum traço em comum (a defesa da educação de qualidade, por exemplo), conseguem ser negociados, preservando suas particularidades. Desta forma, conseguimos perceber essas ambivalências na construção desses discursos. Pois, apesar das demandas dos diferentes atores estarem unidas por um forte laço articulador e colocadas em cadeia de equivalência contra um antagonista, ainda assim preservam suas diferenças, suas particularidades.

Além deste ponto, também pudemos apontar como vão se apresentando discursivamente as tentativas de controle sobre a ação docente. Ou seja, através dos projetos que visam a centralização curricular e a tal “valorização dos professores” é proposto uma forma de manter a contingência ou, melhor, de tentar controlar o que acontece dentro das escolas (dentro de cada sala de aula), ajustando milimetricamente todas as ações possíveis que ajudarão no processo de construção e monitoramento da política em curso. Uma tentativa de estabilizar o que é naturalmente instável. Uma tentativa de controlar o que não é possível ter controle, pois acabam por desconsiderar (ou até mesmo minimizar, ainda que de forma frustrada) as subversões possíveis, os escapes, e a característica mais forte da docência: a imprevisibilidade. A política curricular produzida cotidianamente na escola é mais imprevisível do que a BNCC ou projetos em torno dela podem tentar nos fazer acreditar.

O que gostaríamos de chamar a atenção é de que, mesmo nessa tentativa de controlar os sentidos e as ações, a política que se desenrola na prática, ao tentar produzir a estabilidade, também “cria as possibilidades de romper com o que se apresenta estável.” (Lopes, 2016, p.10). É com esse direcionamento que finalizamos este texto, mas não as possibilidades de investigação dessa temática.

Que através das reflexões apresentadas neste artigo, possamos nos atentar para o fato de que mesmo diante das estabilidades produzidas pela política, sempre haverá os movimentos de rompimentos que podemos fazer sobre elas, pois não há uma hegemonia que dure para sempre, ainda que se prolongue por muitos anos. Todos os projetos e ações políticas se inscrevem no campo da contingência e da precariedade, assim como a que tem se apresentado para a atual política curricular brasileira. Que possamos, então, continuar a refletir (e problematizar) sobre as articulações discursivas que são apresentadas nas políticas e, quem sabe, até mesmo desconstruir os discursos que tentam controlar os sentidos para o currículo e para a docência.

Referências

ARAUJO, Hellen Gregol. **A nova filantropia e a Base Nacional Comum Curricular: a política investigada por redes**. 2022. Tese. Faculdade de Educação UERJ. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/18131>. Acesso em: 10 ago. 2023.

ARAUJO, Hellen Gregol; LOPES, Alice Casimiro. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getulio Vargas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2118297, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100119&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 ago. 2023.

BALL, Stephen. **Educação Global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**/ Stephen J. Ball; tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2020.

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Primeira Versão. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL, MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação** – UFPEL (online), v. 65, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21126>. Acesso em: 18 ago. 2023.

DIAS, Rosanne Evangelista; FARIAS, Livia; SOUZA, Cristiane. Tentativas de controle curricular na formação e no trabalho docente. In: LOPES, Alice; OLIVEIRA, Marcia (org). **Políticas de Currículo: pesquisas e articulações discursivas**. Curitiba: CRV, p. 251-268, 2017.

FUNDAÇÃO LEMANN. Movimento pela Base: a mobilização de atores e ideias para a construção da Base Nacional Comum Curricular. **Casos de impacto social**. 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/08/casos-de-impacto-social-mpb.pdf>. Acesso em 29 jun. 2023.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista: por uma política democrática radical**. São Paulo: Intermeios, 2015. p. 163-230.

LOPES, Alice Casimiro. Normatividade e intervenção política: em defesa de um investimento radical. In: LOPES, Alice C., MENDONÇA, Daniel (org.) **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, p.117-147, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Política, conhecimento e a defesa de um vazio normativo. IN: MENDONÇA, Daniel, RODRIGUES, Léo, LINHARES, Bianca (org.) **Ernesto Laclau e seu legado transdisciplinar**. São Paulo: Intermeios, p. 109-127, 2017.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 280 p, 2011.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 - 1555out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21666>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MACEDO, E.; FRANGELLA, R. de C. Políticas de currículo ou Base Nacional Comum: debates e tensões. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, abr./jun., 32(2):13-17, 2016. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-469820160002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 24 jun 2023.

MENDONÇA, Daniel de. Antagonismo como identificação política. **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 9. Brasília, setembro - dezembro de 2012, pp. 205-228. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/vVSJcvg3S4ZxqPWGYPsCMBF/>. Acesso: 10 mar. 2023.

MOUFFE, Chantal. Desconstrução, pragmatismo e a política da democracia. In: MOUFFE, Chantal. (org.). **Desconstrução e Pragmatismo**. 1. ed. Tradução de Victor Dias Maia Soares. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016, p. 9-26.

MOVIMENTO PELA BASE. **Critérios da Formação Continuada para os Referenciais Curriculares alinhados à BNCC**. Movimento pela Base Nacional Comum, 2019a. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>. Acesso em: 13 jul de 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Formação continuada**: materiais para ajudar secretarias e gestores. Movimento pela Base, 18 jan. 2019b. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/acontece/formacao-continua-materiais-para-ajudar-secretarias-e-gestores/>. Acesso em: 06 ago. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Relatório Anual 2021**. Movimento pela Base, 2021. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/05/relatorio-anual-mpb-2021.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. **Relatório Anual 2022**. Movimento pela Base, 2022. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2023/05/relatorio-anual-movimento-pela-base-2023-1.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE; OBSERVATÓRIO. **Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio**. c2023. Disponível em: www.observatorio.movimentopelabase.org.br. Acesso em: 03 jul. 2023.

Submissão em: 29/10/2024

Aceito em: 28/02/2025

Citações e referências
conforme normas da:



**TRANSFIGURAÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE:
O papel das tecnologias digitais à luz do Paradigma da Educação OnLIFE**

Aline Patrícia Sobral dos Santos¹
Danilo Pereira da Silva²
Fabia Magali Santos Vieira³

Resumo: Este estudo pretende discutir a formação docente à luz do Paradigma da Educação OnLIFE, fundamentada numa perspectiva reticular e conectiva, que reconhece as tecnologias digitais não apenas como ferramentas, mas como componentes essenciais da vida e da educação. A pesquisa, portanto, busca compreender como as concepções educacionais estão alinhadas com as demandas da formação docente dentro do cenário digital, em que competências e habilidades precisam ser (re)pensadas. O estudo se articula em torno dos projetos Educar e LED, desenvolvido no contexto da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES) e financiado pela FAPEMIG. A metodologia adota uma abordagem qualitativa e exploratória, inspirada na epistemologia rizomática de Deleuze e Guattari (2011) e no método cartográfico de Passos, Kastrup e Escóssia (2020), que se pauta pelo mapeamento de processos em constante transformação. Com uma pesquisa bibliográfica, analisou-se obras de referência para traçar as principais linhas de força que conectam educação e tecnologia. Os resultados indicam que, apesar dos avanços nas competências digitais dos docentes, ainda há lacunas significativas e uma necessidade de políticas educacionais que promovam o desenvolvimento profissional contínuo, essenciais para formar os professores para enfrentar as demandas de um ambiente educacional cada vez mais digitalizado e em constante transformação.

Palavras-chave: Formação Continuada do Professor. Tecnologia e Educação. Paradigmas de Educação.

**TRANSFIGURATION OF TEACHING PRAXIS:
The Role of Digital Technologies in Light of the OnLIFE Education Paradigm**

Abstract: This study aims to discuss teacher education in light of the OnLIFE Education Paradigm, grounded in a reticular and connective perspective that recognizes digital technologies not merely as tools but as essential components of life and education. The research seeks to understand how educational conceptions are aligned with the demands of teacher formation within the digital context, where competencies and skills need to be (re)thought. The study is organized around the Educar and LED projects, developed at the State University of Montes Claros (UNIMONTES) and funded by FAPEMIG. The methodology adopts a qualitative and exploratory approach, inspired by the rhizomatic epistemology of Deleuze and Guattari (2011) and the cartographic method of Passos, Kastrup, and

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Graduada em Filosofia (Licenciatura) pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Participa dos Grupos de Pesquisa Educar: Laboratório Multiusuário de Tecnologias Digitais da Unimontes e Laboratório de Educação Digital (LED). E-mail de contato:aline.filo.edu@gmail.com

² Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes (2024); especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Norte de Minas Gerais - IFNMG (2023); Especialista em Linguagens, Suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí - UFPI (2022). E-mail de contato: hpsdanilo@gmail.com

³ Doutora em Educação - Linha de Pesquisa: Educação, mídias e mediações culturais- FE/UnB (2009). Mestre em Ciência da Educação pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona- La Habana/Cuba (2000), título revalidado pela FE/UNB. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2003). E-mail de contato: fabiamsv@gmail.com

Escóssia (2020), which focuses on mapping processes in constant transformation. Through a bibliographic review, reference works were analyzed to trace the main driving forces connecting education and technology. The results indicate that, despite advances in teachers' digital competencies, there are still significant gaps and a need for educational policies that promote continuous professional development, which is essential for preparing teachers to meet the demands of an increasingly digitized and constantly evolving educational environment.

Keywords: Continuing Teacher Training. Technology and Education. Educational Paradigms.

TRANSFIGURACIÓN DE LA PRAXIS DOCENTE:

El papel de las tecnologías digitales a la luz del Paradigma de la Educación OnLIFE

Resumen: Este estudio tiene como objetivo discutir la formación docente a la luz del Paradigma de la Educación OnLIFE, basado en una perspectiva reticular y conectiva, que reconoce a las tecnologías digitales no solo como herramientas, sino como componentes esenciales de la vida y la educación. La investigación busca comprender cómo las concepciones educativas están alineadas con las demandas de la formación docente en el contexto digital, donde las competencias y habilidades necesitan ser (re)pensadas. El estudio se organiza en torno a los proyectos Educar y LED, desarrollados en el contexto de la Universidad Estatal de Montes Claros (UNIMONTES) y financiados por FAPEMIG. La metodología adopta un enfoque cualitativo y exploratorio, inspirado en la epistemología rizomática de Deleuze y Guattari (2011) y en el método cartográfico de Passos, Kastrup y Escóssia (2020), que se basa en el mapeo de procesos en constante transformación. A través de una revisión bibliográfica, se analizaron obras de referencia para trazar las principales líneas de fuerza que conectan la educación y la tecnología. Los resultados indican que, a pesar de los avances en las competencias digitales de los docentes, aún existen brechas significativas y una necesidad de políticas educativas que promuevan el desarrollo profesional continuo, esenciales para preparar a los docentes para enfrentar las demandas de un entorno educativo cada vez más digitalizado y en constante evolución.

Palabras-clave: Formación Continua del Profesorado. Tecnología y Educación. Paradigmas educativos.

Introdução

A velocidade do progresso do saber e o amplo acesso à informação, impulsionados pela era digital, têm causado uma mudança na práxis docentes, problematizando a necessidade de se educar a partir da tecnologia e não para a tecnologia (Gómez, 2015). Entendendo que os seres humanos estão em constante interação com as tecnologias digitais, gerando dados através de suas atividades cotidianas, desde o agenciamento com os dispositivos móveis até a participação em redes sociais, essa interação altera as dinâmicas sociais, e contribui para a produção de conhecimento baseado em dados. De acordo com Lemos (2021, p. 197), “além da transformação das relações sociais e da ampliação de consumo de energia no planeta, a dataficação é uma nova forma de produção de conhecimento”.

Nesse contexto, surge o Paradigma da Educação OnLIFE, fundamentada numa perspectiva reticular e conectiva, que questiona os princípios epistemológicos de emergência ao mundo digital contemporâneo, conforme os estudos em Latour (2012), Floridi (2014), Moreira e Schlemmer (2020) e Di Felice (2020). Na perspectiva da Educação OnLIFE, as tecnologias digitais não são apenas compreendidas como ferramentas auxiliares, mas elementos constitutivos que transformam as formas de ensinar e aprender em rede. A intensa circulação de informações e a integração de tecnologias emergentes, como a inteligência artificial (IA), o processamento massivo de dados, as realidades virtuais e aumentadas, desafiam o ecossistema educacional a promover a autonomia, criatividade e criticidade dos estudantes na construção do conhecimento de maneira profunda e significativa. O paradigma da Educação OnLIFE, apresenta-se como práticas pedagógicas inventivas orientadas para uma formação consciente, reflexiva e conectada a inteligências diversas. Segundo Schlemmer, Backes e Palagi (2021, p. 16), “o processo de digitalidade não é exclusivamente técnico, portanto, não pode ser pensado enquanto instrumento ou ferramenta”, ou seja, a formação docente OnLIFE deve proporcionar aos indivíduos uma formação para a emancipação intelectual e relacionada a um cenário educacional essencialmente digital, onde as tecnologias digitais não são um simples suporte, mas parte integrante da experiência educativa.

Diante disso, o objetivo deste estudo é discutir a formação docente, à luz do Paradigma da Educação OnLIFE, considerando uma educação digital em rede e as tecnologias digitais como componentes essenciais ligados à vida, no qual afeta a reconfiguração das políticas educacionais e a formação continuada. Isso implica na necessidade de desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para atuar em um contexto educacional digital e interconectado, criando espaço para que os professores (re)pensem e (res)signifiquem suas práticas pedagógicas.

Vale destacar que esta pesquisa articula diferentes frentes de investigações dos projetos educar (Laboratório Multiusuário de Tecnologias Digitais na Educação) e LED (Laboratório de Educação Digital), desenvolvido com financiamento da FAPEMIG⁴. Esses projetos articulam o ensino, pesquisa e extensão, no âmbito da formação docente da Universidade Estadual de

⁴ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais, agência financiadora do projeto, conforme o processo APQ-01499-23 e RED-00214-23.

Montes Claros (Unimontes). Assim, temos como intuito buscar identificar as múltiplas conexões e ressonâncias que configuram novas práticas pedagógicas, destacando as experiências de docentes e discentes na construção de conhecimentos em um ambiente educacional em constante mutação. Nesse contexto, a questão central deste estudo traduz-se da seguinte forma: como as concepções educacionais estão alinhadas com as demandas da formação docente dentro do cenário digital, onde competências e habilidades precisam ser (re)pensadas?

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa e exploratória, inspirada na epistemologia rizomática da filosofia de Deleuze e Guattari (2011) e nas pistas do método cartográfico (Passos; Kastrup; Escóssia, 2020) que foca no mapeamento de processos em vez de representar estados fixos, privilegiando a análise dos movimentos, fluxos e transformações que ocorrem em um determinado campo de estudo. Distanciando-se do paradigma da representação, ele não opera com definições previstas. A metodologia deste trabalho, portanto, encontra-se pautada na pesquisa bibliográfica, por meio da leitura, análise e problematização de textos, incluindo livros e artigos científicos que servirão como uma cartografia inicial, traçando as principais linhas de força e tendências que emergem na intersecção entre educação e tecnologia. De tal modo, metodologicamente pautado no Paradigma da educação OnLIFE, tem-se que:

Esse novo mundo, feito de dados, não é separado e distinto do mundo visível, feito de pedras, de tijolos, de matéria e de carne, mas constitui uma transfiguração sua, já que é capaz, por seu dinamismo conectivo, de multiplicar suas formas e modos possíveis. Toda realidade se torna, assim, dinâmica e modificável, adquirindo uma pluralidade de versões que a transforma, de uma forma objetiva e “real”, em uma arquitetura possível e conectiva (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020, p. 6).

Diante disso, torna-se imperativo repensar a práxis docente como uma transfiguração, onde a ação pedagógica se reinventa à medida que as tecnologias digitais se entrelaçam com os processos educativos. No Paradigma da Educação OnLIFE, o agenciamento tecnológico não se limita a um suporte instrucional, mas integra-se profundamente na construção de subjetividades e práticas de ensino e aprendizagem. Essa perspectiva colabora para que os docentes desenvolvam não apenas competências técnicas, mas também reflexiva e crítica para atuar em

ambientes digitais fluidos e dinâmicos, onde a interatividade, a colaboração e a inovação pedagógica são continuamente desafiadas e renovadas. Assim, este estudo contribui para a compreensão desse novo cenário cultural, destacando as implicações das tecnologias digitais na formação docente e propondo caminhos para que as práticas educativas se adaptem às demandas emergentes de uma sociedade digital em transformação.

A transfiguração das tecnologias digitais

Essencialmente, a transfiguração refere-se a uma transform(ação) profunda e significativa, na qual algo ou alguém assume uma nova forma, ou natureza, geralmente revelando uma essência oculta ou mais elevada (Di Felice, 2020).

Provavelmente não se resume a uma mudança em nosso ponto de vista sobre o mundo, mas também desrespeito, acima de tudo, a ocorrência de um tipo particular de transformação que tem a ver com a alteração da própria natureza das coisas e com seu próprio funcionamento. Em outras palavras, seguindo o processo de generalização e digitalização de todas as coisas, não é apenas a nossa percepção do ambiente, da tecnologia, das coisas, que muda, mas a própria arquitetura dessas e de todas as coisas, a qual, a partir da transformação em dados, adquire um caráter mutante sem precedentes, produzindo pelas formas de codificação. Nesse sentido, o processo de digitalização do mundo assume o significado de uma transfiguração desse mesmo mundo e do advento de um novo *status*, por parte dele mesmo, infomaterial e conectivo (Di Felice, 2020, p. 21).

No contexto da educação digital, à luz do paradigma OnLIFE, o conceito de transfiguração refere-se à problematização dos desafios contemporâneos, resultando na transformação de conceitos, metodologias e práticas pedagógicas. Isto é, envolve a coprodução de agentes humanos quanto não humanos no ambiente educacional. Sob essa perspectiva, apresentamos diferentes concepções e níveis de compreensão sobre as tecnologias digitais. Para Pierre Lévy (2010), as tecnologias digitais são “tecnologias da inteligência”, ou seja, instrumentos que ampliam a capacidade cognitiva humana e facilitam a construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, podemos tratar as tecnologias não apenas como objetos funcionais, mas extensões do pensamento e da ação humana, modificando profundamente os modos de produção, comunicação e aprendizagem. Por sua vez, Manuel Castells (1999) propõe uma visão em que as tecnologias são concebidas como processos em constante

desenvolvimento, profundamente enraizados nas transformações sociais, econômicas e culturais. Segundo o autor, essas tecnologias são adequadas pelas necessidades e relações sociais, adaptando-se às dinâmicas de cada contexto.

Por outro lado, Luciano Floridi (2014) amplia essa discussão ao afirmar que as tecnologias digitais não são apenas ferramentas, mas forças ambientais que reconfiguram nossa percepção do mundo, alterando tanto a maneira como nos relacionamos, quanto a nossa própria existência. Essa asserção é apoiada por vários estudos que destacam o profundo impacto das tecnologias digitais na visão de mundo e nas interações sociais. Essa transformação é impulsionada pela mecânica e pelas possibilidades das ferramentas digitais, que não são neutras. Por conta disso, a rápida evolução da comunicação digital promove uma crise na autoidentificação semântica de valor, à medida que os usuários dependem cada vez mais de interações virtuais em vez de experiências concretas diretas.

Seguindo essa linha de pensamento, Schlemmer, Di Felice e Serra (2020) argumentam que as tecnologias digitais não devem ser vistas como meios simples, mas como ecologias e conexões que potencializam novas formas de habitar e interagir no mundo. “A internet social (web 2.0), a internet das coisas (IOT) e a internet dos dados (Big Data) não são redes separadas. Ao contrário, de maneira análoga às lógicas ecossistêmicas, são partes integradas e interdependentes que compõem uma rede de redes denominada the internet of everything, a rede de todas as coisas” (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020, p. 3). Ou seja, as tecnologias digitais criam uma rede relacional em que estamos imersos, oferecendo novas possibilidades de existência e interação no ambiente digital.

Em um cenário que está se transformando exponencialmente, essas concepções sublinham a importância de compreender a educação digital como um processo reflexivo e inventivo, em que a transformação curricular deve ser continuamente analisada, ajustada e criada. Essa nova práxis requer uma formação continuada que possibilite os professores se agenciarem com o “novo” – com a invenção de problemas, complexidades, incertezas e desafios de um ambiente educacional digital –, promovendo uma educação que acompanha e antecipa as mudanças tecnológicas e culturais.

Paradigma da educação na era digital

Com a Era Digital, novos conceitos representam e configuram as relações sociais, educacionais, econômicas e políticas. Essa é compreensão estabelecida no conceito da Cidadania Digital de Di Felice (2020), o qual propõe um novo modo de *habitar* o mundo, caracterizado por um hibridismo de linguagens que transcende as fronteiras tradicionais. Em colaboração com essa perspectiva, Schlemmer, Di Felice e Serra (2020, p. 9) explicam que: “nós não habitamos mais apenas espaços e territórios físicos, mas um novo tipo de territorialidade informatizada, acessível apenas a partir de dispositivos e arquiteturas informativas digitais”. Esse cenário desafia a pensar em novas formas de ver o mundo contemporâneo. A materialidade do mundo é datificada neste contexto, ou seja, transformada em dados e em informações que são comunicadas e agem de forma autônoma. “A dataficação, não se trata apenas da conversão de um objeto analógico em digital, mas da modificação de ações, comportamentos e conhecimentos baseados na performance dos dados” (Lemos, 2021, p. 194).

Essa nova materialidade informatizada nos cerca, mas também nos envolve em um ambiente comunicativo e integrativo, no qual a interação entre humanos e tecnologias redefine as noções de espaço, tempo e relação com o mundo. Para Lemos (2021, p. 194), a dataficação “é um processo de tradução da vida em dados digitais rastreáveis, quantificáveis, analisáveis, performativos”. Assim, o novo modo de habitar implica em uma relação mais íntima e complexa com a tecnologia e com as múltiplas linguagens que compõem o tecido da sociedade contemporânea, desafiando-nos a repensar a nossa própria identidade e as formas de interação com o mundo ao nosso redor.

A perspectiva de hibridização, tal como descrita por Schlemmer (2019), implica nas relações intrínsecas e indissociáveis dos agentes humanos (AH) e dos agentes não humanos (ANH). Isto é, hibridização é resultado das “coexistências e dos imbricamentos entre AH e ANH, dos espaços geograficamente localizados e dos espaços digitais virtuais, perpassados por todo tipo de tecnologias analógicas e digitais e culturas, que o mundo se constrói e reconstrói” (Schlemmer, 2019, p. 13). Isso reflete a complexidade e a riqueza tanto do pensamento humano quanto da intervenção não humana, evidenciando uma pluralidade de abordagens pedagógicas, filosóficas e educacionais. Esse contexto revisita o conceito do híbrido, que desafia dicotomias tradicionais como cultura/natureza e humano/não-humano, propondo uma visão em que essas

dimensões coexistem de maneira interdependente. Nesse sentido, o híbrido emerge como um intermediário entre elementos aparentemente opostos, construindo pontes entre o objetivo e o subjetivo, o individual e o coletivo.

Tal perspectiva sugere que as interações entre seres humanos, tecnologias e o ambiente são processos contínuos de negociação e construção, nos quais as relações criam novos significados e formas de entender o mundo e a educação. Este dilema incita a investigar se, atualmente, a chamada “crise na educação” é, em sua essência, um reflexo da convivência complexa e, por vezes, conflituosa, de diversas perspectivas educacionais (Arendt, 2000).

Nestas pistas de exploração, ao analisar a variedade de concepções filosóficas e sociais, assim como teorias paradigmáticas no contexto educacional, estamos compreendendo a diversidade e as interconexões entre diferentes perspectivas. Essas interações nos desafiam, contribuindo para um entendimento mais profundo de um mundo impulsionado pela tecnologia. Além disso, ao abordarmos as transformações paradigmáticas no contexto da Educação à luz das tecnologias digitais, a reflexão se direciona especificamente para o percurso da Educação formal. “A tecnologia exerce uma parte importante na maneira como as pessoas processam a realidade” (Verkerk *et al.*, 2018, p. 59).

Isso ocorre porque a rápida evolução tecnológica emerge como uma força preponderante, reconfigurando a paisagem do nosso mundo, mas também influenciando profundamente os modos pelos quais os indivíduos absorvem, processam e aplicam o conhecimento (Silva; Santos; Pozza, 2023). Nesse sentido, neste estudo, alinhamo-nos com as mudanças de paradigma no campo educacional, destacando a necessidade de repensar as fronteiras tradicionais e considerar abordagens inovadoras que integrem efetivamente a tecnologia no processo educativo, desafiando as limitações geográficas e promovendo uma educação hiperconectada.

Nessa abordagem, Schlemmer, Di Felice e Serra (2020, p. 7) explicam que “o mundo que habitamos não é mais apenas aquele físico e visível, mas um conjunto complexo e inseparável de mundos e combinações informativas e materiais. Um info-mundo. Uma rede de redes”. Esta perspectiva se coagenda com a abordagem de Di Felice (2009) sobre “*habitar*”, sendo este um conceito estratégico e, em rede, para compreender as transformações que afetam atualidade e a sociedade contemporânea. Não se pode partir de um simples ajustamento e transposição de práticas por intermédio das tecnologias, é preciso criar a partir da tecnologia.

Sobre isso, alguns estudos (p.ex., Aureliano; Queiroz, 2023; Nakamoto; Carvalho, 2020) indicam que muitos educadores não têm formação adequada e amparada em concepções epistemológicas das tecnologias digitais, o que dificulta a possibilidade de envolver os estudantes em um ambiente agenciado com tecnologias digitais. Também, a ausência de formação contínua focada no desenvolvimento de competências digitais, críticas e pedagógicas agrava esse cenário, limitando a capacidade dos docentes de integrar de maneira eficaz as tecnologias emergentes ao processo de ensino-aprendizagem. Esse déficit formativo impacta diretamente a criação de práticas pedagógicas inovadoras e a promoção de uma educação conectada e significativa para os estudantes.

A compreensão do habitar vai além da noção física de ocupação de espaço. Trata-se de um elemento chave para estabelecer as mudanças em nosso ambiente e reconfigurar a nossa maneira de perceber e experienciar o mundo. Nesse contexto de digitalização, é fundamental direcionar nossa atenção para o papel do sujeito (humano/pessoa) que navega por esses espaços digitais. Cada interação, cada ação realizada *on-line*, converte-se em dados que podem ser arquivados, processados e combinados de novas maneiras. Conforme Di Felice (2020), estamos diante de uma transfiguração nesse ambiente digital em que a ocorre, incorporando a ideia de que somos para além de indivíduos físicos/biológicos. Isto é, para além de seres físicos e biológicos, o indivíduo contemporâneo é formado também por bits e dados, concomitantemente humano e máquina, dado um contexto cujo indivíduo está rodeado por tecnologias, como *smartwatches*, óculos de realidade aumentada e outros diversos dispositivos acoplados ao corpo – uma interação cada vez mais íntima entre o corpo humano e a tecnologia digital (Fava, 2018).

Führ (2018) apresenta as mudanças paradigmáticas nas diferentes fases da educação, desde a Educação 1.0 até a 4.0, destacando uma evolução nas teorias educacionais. Atualmente, em um contexto marcado pelo ciberespaço e pela cibercultura, essas transformações delineiam novas estratégias de aprendizagem que demandam práticas pedagógicas inovadoras, especialmente no que diz respeito ao domínio da linguagem *tecnopedagógica*. Para aprofundar esse estudo, sugerimos recorrer às contribuições de Amaral (2024), Guimarães (2020), Kuhn (2018), Santos (2019), Mello, Almeida Neto e Petrillo (2021). O atual cenário educacional está testemunhando uma transformação substancial, demandando uma política proativa de formação docente para se adequar a esse novo contexto digital. A transição de paradigmas educacionais

destaca a necessidade crítica dos educadores se adaptarem a metodologias inovadoras, incorporando abordagens alinhadas com os avanços tecnológicos em rede e as mudanças na forma como os estudantes interagem com o conhecimento Correia e Dias (1998). A formação continuada se torna, assim, uma exigência fundamental para orientar os educadores a enfrentar os desafios emergentes, promovendo práticas pedagógicas que atendam às demandas do ambiente educacional contemporâneo. Qualitativamente, isso reflete o reconhecimento da importância de alinhar o processo de ensino dos educadores com as exigências evolutivas da educação e sociedade em rede, resultado de um cenário em constante transformação.

Como em toda revolução científica, a transição de paradigmas na educação enfrenta resistências e desafios. Correia e Dias (1998) já indicavam a necessidade de um novo modelo educacional, baseado em três elementos principais: (i) a criação de ambientes de aprendizagem interativos e motivadores, que promovam no estudante a possibilidade de “aprender a aprender”, potencializados pelas tecnologias digitais no contexto educacional; (ii) uma estruturação de um currículo, flexível para se adaptar às transformações nos papéis de educador e aprendiz, permitindo um processo de ensino e aprendizagem dinâmico, com trocas significativas entre estudantes e entre estes e os professores, gerando experiências colaborativas; e (iii) uma reorganização do conhecimento, com maior integração entre as diferentes áreas do saber, promovendo a interdisciplinaridade. Nesse sentido, Moran (2015, p. 128) reforça a importância de “aprender a aprender, ou seja, aprender ao mesmo tempo separando e religando, analisando e sintetizando”.

Inspirados pela filosofia de Thomas Kuhn (2018), podemos afirmar que estamos diante de uma transformação profunda na educação, que vai além de simples modismos tecnológicos. Ao examinar as conclusões e as contribuições da pesquisa de Zwierewicz *et al.* (2023), tem-se a valorização do conhecimento com foco nas preocupações relacionadas às aulas, ao ensino, ao trabalho e às escolas, sendo possível identificar:

[...] a necessidade de superação do método tradicional de ensino, rompendo com uma organização incapaz de contemplar mais que a sala de aula e o conteúdo, a importância da promoção de formações que coloquem os docentes em contato com conhecimentos indispensáveis para transformar os modos de ensinar e a atenção para que, na interface entre formação docente e prática pedagógica, exista um compromisso com o conhecimento pertinente (Zwierewicz *et al.*, 2023, p. 17).

Segundo Valente e Almeida (2022), a incorporação da tecnologia digital, requer adaptações específicas nas políticas, infraestruturas e, principalmente, nas considerações dos envolvidos. A adoção crescente de tecnologias na educação não é uma mudança superficial, isto é, ferramental, mas sim uma reconfiguração dos fundamentos educacionais. Para efetivar essa mudança paradigmática, é necessário superar desafios estruturais, resistências e garantir que a tecnologia digital esteja alinhada com os novos processos e objetivos educacionais. Dessa forma, a Educação contemporânea poderá realmente transcender as tendências momentâneas e abraçar uma nova era de aprendizagem.

O novo paradigma da Educação *OnLIFE*

A rápida adoção de tecnologias na educação, muitas vezes impulsionada por pressões sociais e econômicas, às vezes tende a ser interpretada como uma tendência superficial, porém, tratam-se de mudanças sem volta. É importante refletirmos a partir da perspectiva de Carbonell (2016, p. 59): “os professores não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, senão como pessoas comprometidas nas atividades de crítica e questionamento, a serviço do processo de libertação e emancipação”. Se observarmos atentamente, veremos que as tecnologias digitais estão alterando a própria natureza do ensino e aprendizagem, desafiando os modelos tradicionais.

Ao analisar criticamente tais transformações, é possível identificar elementos que corroboram com as perspectivas do conceito OnLife – termo cunhado pelo filósofo italiano Luciano Floridi (2014) –, cujo objetivo foi evidenciar a indissociabilidade entre as tecnologias digitais e as diversas esferas da vida humana, apresentando uma experiência de realidade hiperconectada e híbrida, na qual não faz mais sentido indagar se estamos on-line ou off-line. Nesse sentido, é importante, para entendermos as novas ideias aqui propostas, que problematizemos as convicções dos modelos tradicionais, promovendo um distanciamento, estranhamento e dando espaço a uma reflexão crítica. Portanto, como um processo de construção de conhecimento em uma nova ordem de complexidade, torna-se necessário enfrentar os desafios emergentes do ecossistema educacional contemporâneo, direcionando-se para a perspectiva da Educação OnLIFE. De acordo com Steyer, Bassani e Behar (2023), alcançar objetivos compatíveis com a era digital e hiperconectada propõe que o desenvolvimento de conteúdos e currículos vá além da mera resolução de problemas já

estabelecidos. É fundamental agenciar, criar e investigar novos problemas, alinhando a educação desse contexto tecnológico.

Estamos vivendo uma mudança na ecologia da aprendizagem, um movimento propício para a passagem de uma escola feita de salas de aulas e aulas, para uma ecologia de plataformas de dados, de acesso, de co-produção e compartilhamento de conteúdos de forma interativa. Isso exige superar a ideia de paradigma educacional, pensar na perspectiva de cosmograma, na lógica de rede que arquiteta toda ecologia da aprendizagem num processo de Educação OnLIFE, a partir de epistemologias reticulares, conectiva e atópicas, num coengendramento entre atores humanos e não humanos, superando a perspectiva antropocêntrica (Schlemmer; Di Felice; Serra, 2020, p. 21).

As mudanças paradigmáticas na educação contemporânea também podem ser percebidas nas palavras de Gadotti (2014, p. 268): “caminhamos para uma mudança da própria função social da escola”. Schlemmer (2023) explica que essas mudanças são vistas na redefinição dos papéis do educador e do educando, na personalização do ensino, na flexibilidade do acesso ao conhecimento e na ênfase na aprendizagem e de metodologias, ou seja, a educação é impregnada por uma nova linguagem, sendo transformada em *bits*.

Estes elementos refletem uma transfiguração na estrutura conceitual da educação digital híbrida. Assim, Schlemmer e Moreira (2020) vêm nos provocar a refletir a respeito da educação, especialmente após e devido ao período pandêmico da Covid-19, sobre a necessidade de (re)inventar a Educação em um contexto incerto. O crescimento das discussões sobre as tecnologias na educação, sobretudo após o início da pandemia, levou a sua compreensão a outro nível, em virtude das possibilidades de interação e imersão no digital (Floridi, 2014; Moreira; Schlemmer, 2020). Compreendemos esse fenômeno como uma relação de componentes heterogêneos em rede nos ambientes digitais e não-digitais, bem como o agenciamento⁵ das tecnologias digitais, que resultam em hiperconexões para a atuação entre humanos e não-humanos (Schlemmer; Oliveira; Menezes, 2021).

Uma educação que se faz ligada, conectada (On) na vida (LIFE), portanto, que se desenvolve a partir das problematizações do mundo presente, em um contexto de inventividade nesse hibridismo do mundo físico, do mundo

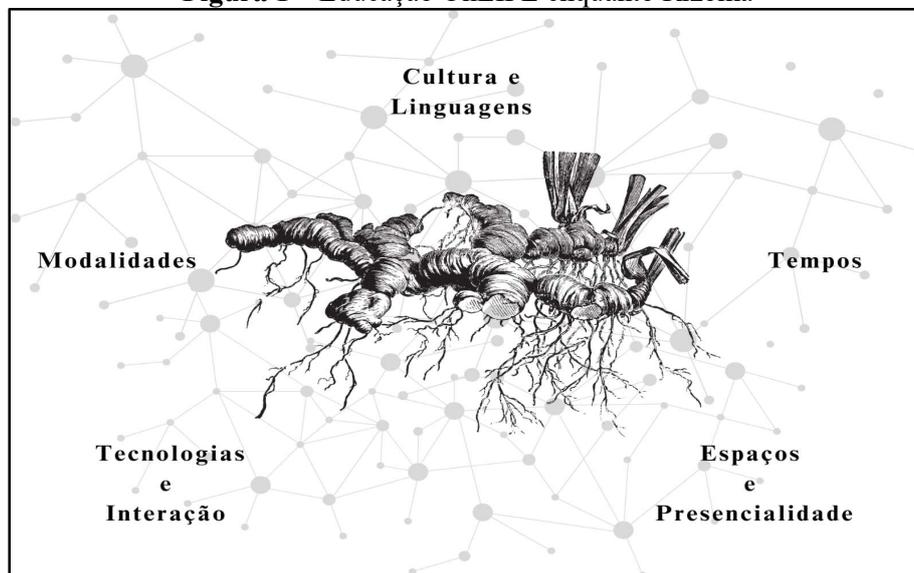
⁵ Agenciamento, segundo Deleuze e Guattari (2011), refere-se à invenção de um arranjo de elementos heterogêneos que, ao se conectarem, produzem novos modos de existência e realidade.

biológico e do mundo digital, que potencia a emergência de realidades hiperconectadas (Schlemmer; Moreira, 2022, p. 151).

O conceito de Educação *OnLIFE* é embrionário e se ampara justamente na conjunção de uma educação ligada à vida, a partir de elementos e problemas reais. Faz-se, então, uma alusão ao termo botânico “rizoma” (que não possui centro ou raiz única). “Princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro (Deleuze; Guattari, 2011, p. 22). O que os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari utilizam para descrever o fluxo e a multiplicidade do conhecimento, por meio da interferência em diferentes espaços dialógicos sem muros e limites, trata-se da compreensão de hibridização do mundo físico, biológico e digital, produzindo uma nova realidade hiperconectada, com experiências educativas em rede (Schlemmer; Oliveira; Menezes, 2021).

Segundo Deleuze e Guattari (2011), o rizoma torna-se uma metáfora viva para a multiplicidade de conexões que permeiam nossa experiência, promovendo uma compreensão mais abrangente e fluida das interações entre seres humanos e tecnologias em um mundo cada vez mais interconectado. Nesse sentido, propomos uma ilustração do que entendemos como Educação *OnLIFE* enquanto rizoma (ver Figura 1). As raízes do rizoma representam a interconexão e entrelaçamento de diferentes elementos, destacando-se a hibridização das modalidades de ensino (presencial, a distância, remoto/emergencial), espaços (geográficos e digital), tecnologias (digitais e analógicas), presencialidade (física, *on-line*, social e cognitiva), culturas (pré-digital, *maker*, diversidade social) e linguagens (textual, oral, gestual, gráfica).

Figura 1 – Educação OnLIFE enquanto Rizoma



Fonte: Imagem elaborada pelos autores através da plataforma Canva.

Assim como as raízes se estendem e se ramificam em diversas direções no solo, a hibridização proposta pelo paradigma da Educação *OnLIFE* transcende fronteiras convencionais, criando uma teia profunda e intrincada de influências e interações. A internet e as tecnologias emergentes servem como condutores desse processo, facilitando a convergência de ambientes presenciais e digitais, possibilitando novas formas de aprendizado colaborativo e acessando uma variedade de culturas e linguagens. Diversidades de presencialidades, que inclui o biológico, físico, *on-line*, social e cognitivo, ressalta a complexidade das interações humanas e a necessidade de considerar a proximidade física, mas também a interação social e cognitiva em ambientes virtuais. As raízes representam diferentes culturas, desde as pré-digitais até as emergentes, destacando a importância de uma educação que seja sensível à diversidade social e cultural, a inclusão de diversas linguagens, como textual, oral, gestual e gráfica. Isso ressalta a necessidade de uma abordagem multimodal no paradigma da Educação *OnLIFE*, reconhecendo a diversidade de formas de expressão e comunicação dos aprendizes. A presença física e digital coexiste, as tecnologias se entrelaçam, os espaços convergem, as culturas se fundem e as linguagens se mesclam, formando um sistema complexo e dinâmico. Esta ilustração rizomática oferece uma visão do paradigma Educação *OnLIFE*, enfatizando sua natureza complexa e interconectada (ver, Schlemmer; Kersch; Oliveira, 2024).

Schlemmer, Di Felice e Serra (2020, p. 9) apresentam esse contexto como uma mudança

na condição habitativa: “Nós não habitamos mais apenas espaços e territórios físicos, mas um novo tipo de territorialidade informatizada, acessível apenas a partir de dispositivos e arquiteturas informativas digitais”. Essa compreensão só surgiu quando os docentes, ao atribuir significado às Tecnologias Digitais, buscaram pensar os processos de ensino e de aprendizagem de forma congruente com essas tecnologias digitais. Desse modo, a mudança de paradigma proposta pela Educação *OnLIFE* desafia a visão convencional de educação híbrida (Schlemmer, 2023), propondo-se como um processo contínuo e integrado, impulsionado por recursos tecnológicos e pela interação dinâmica entre os participantes, dados, algoritmos e ambientes digitais, configurando-se por hibridismos.

Fizemos referência a hibridismos que emergem em novas materialidades/realidades, constituídas na/da conexão “AtoBit” (entendido não só como a conexão do átomo com o bit, mais como referência ao ato conectivo); hiperinteligências, constituídas da/na conectividade de diferente inteligências; um novo “humano”, na hibridização/ampliação com avatares, wearables, elementos robóticos, IA, RN; um novo processo de comunicação/interação com a cidade, floresta, clima, vírus, animais, coisas, a partir de sistemas de sensorização e geolocalização, bem como a integração com big data; novos espaços-tempos e, portanto, novos habitares (Schlemmer, 2023, p. 67).

No contexto das práticas educativas, esse movimento de hibridização encapsula a potência da criação, originando algo genuinamente novo. Trata-se de um híbrido que surge na intrincada interação, acoplamento e coengendramento entre diversos elementos e entidades. Este fenômeno se revela como um agenciamento, em que a convergência de diferentes componentes resulta em uma configuração única. O agenciamento desses elementos enriquece a experiência educacional e também propicia a formação de novas abordagens pedagógicas e metodologias de ensino, destacando a natureza adaptativa e evolutiva da educação híbrida (Schlemmer; Moreira, 2020).

Ao considerar a educação híbrida na perspectiva do Paradigma da educação *OnLIFE*, sugere-se uma transformação profunda na compreensão do que significa aprender e ensinar na era digital. Schlemmer e Kerch (2023, p. 11) problematizam: “como formar o professor para desenvolver a docência no ensino superior e na pós-graduação, considerando as transformações digitais, os desafios e as potencialidades de uma realidade hiperconectada numa era de hiperinteligência?”.

Dessa forma, o paradigma da educação *OnLIFE* se apresenta como uma visão que busca acompanhar e problematizar o futuro da educação na era digital, em que as tecnologias são reconhecidas como forças ambientais que impulsionam a evolução constante do processo educacional. A transformação qualitativa no âmbito da educação, conforme descrita por Schlemmer (2023), está vinculada a uma abordagem que envolve a colaboração entre diversas inteligências, indo além da perspectiva tradicional centrada apenas no aprendizado humano. Esse novo paradigma é caracterizado pela coprodução de conhecimento, provocada por meio de invenções de problematizações que surgem nas interações entre diferentes fontes de inteligência, sejam elas humanas ou não.

Competências digitais para a formação OnLIFE

Percebemos que, na perspectiva do paradigma da Educação OnLIFE, o conhecimento não é mais gerado exclusivamente pelo ser humano, mas sim em um ambiente onde várias formas de inteligência contribuem para a criação e construção do saber. Além disso, com a integração da IA na educação, os processos de ensino exigem uma reavaliação de como o conhecimento é percebido e aplicado, enfatizando o aspecto relacional da criação do conhecimento, isso pode incluir a interação entre humanos, máquinas, algoritmos, e até mesmo sistemas autônomos. Schlemmer e Kersch (2023) apresentam o perfil do Docente OnLIFE:

A docência na atualidade requer que o professor tenha fluência técnico-didático-pedagógica que lhe possibilite, na perspectiva intervencionista, cocriar metodologias inventivas e práticas pedagógicas simpoiéticas, inventivas e gamificadas, a fim de propiciar a inovação necessária ao nosso tempo educativo. A pandemia nos mostrou que mais do que online, precisamos de uma Educação OnLIFE, que, para além de ser híbrida e multimodal, é transsubstanciada, inventiva e cibricidadã, ligada, conectada (On) na vida (LIFE), a partir de problematizações que emergem do tempo/mundo presente. Enquanto reticular, on-line pressupõe a não centralidade, seja ela no conteúdo, no professor ou no estudante, o que aponta para a necessidade de pedagogias conectivas, em rede. Uma Educação OnLIFE pressupõe ainda a superação do dualismo online e offline, propiciando a constituição de ecossistemas conectivos de inovação na educação, instigando um habitar atópico que se desenvolve numa econectografia, conectando inteligências diversas (Schlemmer; Kersch, 2023, p. 33).

Em consonância, Costa *et al.* (2023) discutem a importância de uma formação continuada para professores que vá além dos conteúdos específicos de cada disciplina,

sublinhando a necessidade de cultivar habilidades que permitam ao educador atuar de maneira mais abrangente no ambiente escolar. Dentre essas habilidades, Carmo (2023) destaca a importância para o trabalho em equipe, visto que as competências também se constroem na relação entre os pares com uma comunicação clara e em rede. Entende-se que esse processo vai além da simples aquisição de novos conhecimentos; ele envolve um grande desafio de (des)educação. Desse modo, para Carmo (2023, p. 46) não basta apenas aprender coisas novas, “é preciso desaprender tudo o que atrapalha e pode impedir a consolidação do novo aprendizado”. Esse processo de “desaprendizagem” é crucial para que o sujeito possa se abrir a novas formas de pensar e agir, ajustando-se às demandas de um ambiente educacional em constante transformação, onde o coletivo, a inovação e a resolução de problemas complexos desempenham papéis centrais.

Como a aprendizagem é um processo de adquirir e processar a experiência para produzir conhecimento, em um contexto de Educação a luz do paradigma OnLIFE, a aprendizagem não é mais concebida como uma atividade unicamente humana, mas resultado de interações complexas entre agentes diversos. Para possibilitar a transubstanciação no espaço escolar, precisamos estabelecer uma conexão em rede de várias competências, entre as competências específicas – as competências digitais. Essas interações podem ocorrer em ambientes educacionais tradicionais e também em espaços virtuais, incluindo ambientes de aprendizagem on-line, com colaborações interdisciplinares e experiências que integram diversas formas de inteligência. A rede de competências para a educação OnLIFE, proposta por Schlemmer (2021), ilustra essa estrutura conectiva.

Essa transubstanciação requer uma abordagem integrada, em que as competências específicas da área de formação do ser docente sejam trabalhadas em conjunto com habilidades didático-pedagógicas, socioemocionais e as chamadas competências do século XXI – como comunicação, colaboração, criatividade, pensamento crítico e resolução de problemas. Além dessas competências, as autoras destacam a importância de habilidades emergentes para a Docência OnLIFE, tais como inventividade, cooperação, pensamento computacional, pensamento ecológico e ecossistêmico, bem como a capacidade de formular novos problemas e incorporar competências verdes. Essas demandas impõem novos desafios para a educação, exigindo uma revisão das práticas pedagógicas e didáticas tradicionais.

Schlemmer e Kersch (2023) sugerem, ainda, que a superação das dicotomias tradicionais – como sujeito-objeto, indivíduo-meio ambiente e professor-aluno – é essencial para compensar as centralidades na educação. Isso implica transitar entre abordagens que ora priorizam o conteúdo, ora o professor e ora o estudante, apontando para a necessidade de novas epistemologias e paradigmas educacionais. Assim, a prática docente contemporânea precisa se alinhar com um ecossistema educacional reticular, que exige um reposicionamento crítico em relação às teorias e práticas pedagógicas.

Nesse sentido, Santos (2019) apresenta que é importante que professores e estudante levem para a sala de aula, um novo repertório cultural, resultado de suas convivências com o mundo analógico e digital e dos paralelos entre *on-line* e *off-line* em suas vidas cotidianas.

Nesse processo de construção de novos conhecimentos, é necessário mobilizar saberes e competências diretamente relacionados aos letramentos em tempos de cibercultura, ou seja, como educadores devemos criar, mediar e gerir ambiências educativas para a instituição de autorias diversas que aproveitem os potenciais das múltiplas linguagens e mídias; devemos produzir, remixar, reutilizar, arquitetar, mediar e gerir comunidades de práticas e expressões cidadãs (Santos, 2019, p. 53).

Um exemplo disso é a facilidade desses estudantes em navegar, se comunicar e acessar plataformas virtuais, jogos *on-line* e aplicativos para a troca de mensagens. Muito disso se deve ao fato desses jovens terem nascido numa sociedade em que o acesso a computadores, *smartphones* e a própria internet estão muito presentes no cotidiano, bem como vem se disseminando e evoluindo de forma rápida.

Complementarmente, vale destacar que o documento orientador da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018) traz diversas considerações acerca das competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes ao longo da jornada escolar. Em consonância com o referido registro, o termo “competência” pode ser compreendido como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8). Embora seja possível perceber nas entrelinhas que o papel do professor é o de mediador na formação integral do estudante, é fundamental que essa mediação se estenda tanto ao aprendizado em sala de aula quanto à preparação dos alunos para enfrentar os diversos desafios impostos pela sociedade. Sobre isso, uma das principais competências a serem implementadas e que se referem às tecnologias digitais é a de número cinco, conforme elucubrada abaixo:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (Brasil, 2018, p. 9).

Para que o estudante possa desenvolver tais competências digitais, é necessário que o docente também as possua para apresentá-las com mais desenvoltura para esses educandos. Isso requer do professor um olhar analítico para poder contextualizar essa realidade híbrida, que também precisa estar em consonância com a realidade desse discente, considerando, por exemplo, a conjuntura das escolas públicas brasileiras e as desigualdades presentes.

Considerações finais

Neste artigo, tivemos por objetivo discutir a formação docente à luz do Paradigma da Educação OnLIFE, considerando uma educação digital em rede e as tecnologias digitais como componentes essenciais ligados à vida. Este estudo evidencia que, no contexto do Paradigma da Educação OnLIFE, a integração das tecnologias digitais como componentes fundamentais da vida cotidiana e não meramente como ferramentas auxiliares impõe uma reconfiguração essencial nas políticas educacionais e na formação inicial e continuada de docentes. A crescente

digitalização e interconexão do ambiente educacional demanda uma revisão crítica das estruturas atuais de formação de professores, que frequentemente não acompanham a evolução acelerada das competências digitais necessárias. Assim, destacamos a necessidade urgente de propor reflexões a respeito da formação docente para que os professores possam repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas, alinhando-as às novas demandas de um cenário educacional digital.

É evidente que enfrentamos uma necessária mudança de paradigma na educação brasileira, em que a escola precisa ser repensada para lidar com o novo contexto cultural local. Estamos tratando de uma escola que não só integra as tecnologias digitais, mas que também responde às demandas específicas de uma sociedade em transformação, marcada por desigualdades regionais, sociais e econômicas. O Brasil, diante dos desafios que enfrenta, precisa resolver problemas estruturais, como a formação adequada de professores para as tecnologias digitais, e a falta de recursos estatais e o acesso desigual à internet e dispositivos tecnológicos.

Embora o discurso muitas vezes se concentre nas potencialidades da tecnologia, é crucial que a transformação digital na educação não seja vista de forma desassociada dos riscos que ela traz, como a exclusão digital e a falta de preparação pedagógica adequada. Além disso, é necessário levar em consideração as particularidades dos estados brasileiros, cujas realidades socioeconômicas e educacionais variam amplamente. Sem uma visão crítica, arriscamos enfatizar a tecnologia em detrimento de uma abordagem mais inclusiva e humana, que de fato resolva os problemas educacionais do país.

Por outro lado, as políticas educacionais precisam priorizar o desenvolvimento profissional contínuo que se alinhe às demandas da alfabetização digital, garantindo que os professores estejam equipados para promover um corpo discente digitalmente competente. E embora a competência digital na formação de professores seja fundamental, é igualmente importante considerar a resistência potencial de educadores que podem se sentir sobrecarregados pelo ritmo acelerado das mudanças. Abordar essas preocupações por meio de formação e recursos de apoio é essencial para uma implementação processual.

Para estudos futuros, sugerimos explorar com maior profundidade os impactos das tecnologias emergentes, como a inteligência artificial e as realidades imersivas, na prática docente, considerando tanto suas possibilidades quanto os desafios pedagógicos e éticos que

surgem com sua integração. Além disso, é necessário investigar como a formação continuada de professores pode ser efetivamente desenhada para promover não apenas a competência técnica, mas também o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para lidar com as transformações trazidas pela digitalização da educação, especialmente diante da rede de competências para a educação OnLIFE. Ainda, estudos comparativos entre diferentes contextos educacionais, nacionais e internacionais, poderiam revelar estratégias eficazes para a formação docente dentro do paradigma OnLIFE, contribuindo para um entendimento mais amplo das melhores práticas em educação digital.

De tal modo, o presente estudo reafirma a necessidade urgente de uma transformação na formação docente, centrada nas demandas da educação digital e conectada, proposta pelo Paradigma da Educação OnLIFE. Ao repensar e ressignificar suas práticas pedagógicas, os professores estarão mais preparados para enfrentar os desafios de um ambiente educacional híbrido. Somente por meio de uma formação docente contínua, crítica e inovadora, será possível garantir que o ecossistema educacional acompanhe as transformações tecnológicas, promovendo uma educação verdadeiramente significativa e inclusiva para as gerações futuras.

Referências

AMARAL, Mirian Maia do. **A ciberpesquisa em educação: autorias e inspirações teórico-metodológicas do GPDOC – Grupo de Pesquisa Docência e Cibercultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

ARENDDT, Hannah. The crisis in Education. In: ARENDT, Hannah. **Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought**. New York: Viking Press, 1968. pp. 173-196.

ARENDDT, Hannah. A crise na educação. **Entre o passado e o futuro**, v. 5, p. 221-247, 2000.

AURELIANO, Francisca Edilma Braga Soares; QUEIROZ, Damiana Eulinia de. As tecnologias digitais como recursos pedagógicos no ensino remoto: Implicações na formação continuada e nas práticas docentes. **Educação em Revista**, v. 39, e39080, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa**. Porto Alegre: Penso, 2016.

CARMO, Walkiria Batista. **Competências Socioemocionais na Escola: Incertezas e Desafios**.

Altus Ciência, v. 17, n. 17, p. 36-48, 2023.

CASTELLS, Manuel. **Sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CORREIA, Ana Paula Sousa; DIAS, Paulo. A evolução dos paradigmas educacionais à luz das teorias curriculares. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 11, n. 1, p.113-122, 1998.

COSTA JÚNIOR, João Fernando *et al.* Os novos papéis do professor na educação contemporânea. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 6, p. 124-149, 2023.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 2011.

DI FELICE, Massimo. **Paisagens pós-urbanas: o fim da experiência urbana e as formas comunicativas do habitar**. São Paulo: Annablume, 2009.

DI FELICE, Massimo. **A cidadania digital: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais**. São Paulo: Paulus Editora, 2020.

FAVA, Rui. **Trabalho, educação e inteligência artificial: a era do indivíduo versátil**. Porto Alegre: Penso Editora, 2018.

FERREIRA, Liliana Soares. Educação, paradigmas e tendências: por uma prática educativa alicerçada na reflexão. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 33, n. 3, p. 1-9, 2003.

FLORIDI, Luciano. **The OnLIFE manifesto: being human in a hyperconnected era**. London: Springer; Rio de Janeiro: Editora 34, 2014.

FÜHR, Regina Candida. Educação 4.0 e seus impactos no século XXI. **Educação no Século XXI**, v. 36, p. 61, 2018.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2014.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

GUIMARÃES, Carlos Antônio Fragoso. **Paulo Freire e Edgar Morin sobre saberes, paradigmas e educação: um diálogo epistemológico**. Curitiba: Editora Appris, 2020.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2018.

LATOURETTE, Bruno. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: Edufba, 2012.

LEMOS, André. Dataficação da vida. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 21, p. 193-202, 2021.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. 2. ed. São Paulo: 34, 2010.

MELLO, Cleyton de Moraes; ALMEIDA NETO, José Rogério Moura de; PETRILLO, Regina Pentagna. **Educação 5.0**: educação para o futuro. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2021.

MOREIRA, José António; SCHLEMMER, Eliane. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v. 20, 2020.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NAKAMOTO, Paula Teixeira; CARVALHO, Ana Amélia. As tecnologias digitais na formação inicial docente: um estudo nos mestrados em ensino da Universidade de Coimbra, Portugal. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, e711974587-e711974587, 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2020.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Santo Tirso: Whitebooks, 2019.

SCHLEMMER, Eliane. Da linguagem logo aos espaços de convivência híbridos e multimodais: percursos da formação docente em tempos de humanidades digitais. In: DIAS-TRINDADE, Sara; MILL, Daniel (Orgs.). **Educação e humanidades digitais**: aprendizagens, tecnologias e cibercultura. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2019. pp. 125-158.

SCHLEMMER, Eliane. O protagonismo ecológico-conectivo e a emergência das hiperinteligências no Paradigma da Educação OnLIFE. **Cadernos IHU Idéias**, v. 21, n. 348, p. 53-83, 2023.

SCHLEMMER, Eliane; BACKES, Luciana; PALAGI, Ana Maria Marques. **O habitar do ensinar e do aprender onlife**: vivências na educação contemporânea. São Leopoldo: Casa Leiria, 2021.

SCHLEMMER, Eliane; DI FELICE, Massimo; SERRA, Ilka Márcia Ribeiro de Souza. Educação OnLIFE: a dimensão ecológica das arquiteturas digitais de aprendizagem. **Educar em Revista**, v. 36, e76120, 2020.

SCHLEMMER, Eliane; KERSCH, Dorotea Frank. Inventividade e inovação curricular e metodológica na formação de professores do ensino superior para a docência. **Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional**, v. 18, n. 48, p. 10-35, 2023. DOI: https://doi.org/10.35168/2175-2613.UTP.pens_ed.2023.Vol18.N48.pp10-35

SCHLEMMER, Eliane; KERSCH, Dorotea Frank; OLIVEIRA, Lisiane César de. (Orgs.) **A universidade no paradigma da educação onlife**: formação docente e práticas pedagógicas no ensino superior e na pós-graduação. São Leopoldo: Casa Leiria, 2024.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António Marques. Ampliando conceitos para o paradigma de educação digital OnLIFE. **Revista Interações**, v. 16, n. 55, p. 103-122, 2020.

SCHLEMMER, Eliane; MOREIRA, José António. Acompanhamento e avaliação da aprendizagem na educação híbrida e educação onlife: perspectiva cartográfica e gamificada. **Revista de Educação Pública**, v. 31, p. 1-20, 2022.

SCHLEMMER, Eliane; OLIVEIRA, Lisiane César; MENEZES, Janaina. O habitar do ensinar e do aprender em tempos de pandemia e a virtualidade de uma educação OnLIFE. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 137-161, 2021.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da; SANTOS, Bettina Steren dos; POZZA, Mariangela. A inovação no contexto educativo: perspectivas transformadoras para a formação de professores a partir do paradigma da complexidade. **Revista Diálogo Educacional**, v. 23, n. 78, p. 1032-1042, 2023.

STEYER, Daiana; BASSANI, Patrícia Scherer; BEHAR, Patrícia Alejandra. Pistas para um Modelo Pedagógico para Educação OnLife com Foco no Personal Learning Environment (PLE). **Revista e-Curriculum**, v. 21, p. 1-23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2023v21e61645>

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. **Panorama Setorial da Internet**, n. 2, 2022.

VERKERK, Maarten J. et al. **Filosofia da Tecnologia: Uma Introdução**. Viçosa: Ultimato, 2018.

ZWIEREWICZ, M.; SANTOS, A. M. dos; LIZ, C. P. V. de; JURADO, R. G. Da formação docente ao conhecimento pertinente na prática pedagógica: Um compromisso com o contexto e com os objetivos de desenvolvimento sustentável. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 18, e023106, 2023. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.17767>

Submissão em: 20/10/2024

Aceito em: 28/02/2025

Citações e referências
Conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

POLÍTICAS EDUCACIONAIS, FORMAÇÃO DOCENTE E TECNOLOGIAS NA CONSTRUÇÃO DA FLUÊNCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA

Valdirene Hessler Bredow¹

Resumo: O objetivo do presente artigo é apresentar os impactos das políticas educacionais de cunho neoliberal que influenciam o trabalho, a formação e a profissionalidade docente. O trabalho bibliográfico qualitativo demonstra que além das tecnologias que permeiam a sociabilidade, o mundo do trabalho e a educação, destaca-se o quanto a escola e o trabalho dos professores são influenciados pelas dinâmicas capitalistas do mercado de trabalho. Ademais, a inserção das tecnologias digitais nas práticas docentes deve estar atrelada a uma forma interativa e dinâmica para que habilidades e competências sejam formadas, assim, o docente necessita ser um fluente tecnológico e digital. Por esses aspectos, percebe-se que o percurso formativo pessoal e profissional dos docentes envolve o caminho de formação que interliga principalmente as tecnologias em vista de a sociedade contemporânea estar cada vez mais imersa nas relações digitais. Assim, além dos desafios que a profissão docente necessita enfrentar, encontram-se as interferências políticas educacionais e politicamente ideológicas, a formação continuada e a constante construção de conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidas, tanto para si como para os estudantes.

Palavras-chave: Fluência Tecnológico-Pedagógica. Formação Continuada. Neoliberalismo. Políticas Educacionais. Tecnologias Digitais.

EDUCATIONAL POLICIES, TEACHER TRAINING AND TECHNOLOGIES IN THE CONSTRUCTION OF TECHNOLOGICAL-PEDAGOGICAL FLUENCY

Abstract: The objective of this article is to present the impacts of neoliberal educational policies that influence the work, training and professionalism of teachers. The qualitative bibliographic work demonstrates that, in addition to the technologies that permeate sociability, the world of work and education, it is worth highlighting how much the school and the work of teachers are influenced by the capitalist dynamics of the labor market. Furthermore, the insertion of digital technologies in teaching practices must be linked to an interactive and dynamic form so that skills and competencies are formed, thus, the teacher needs to be technologically and digitally fluent. From these aspects, it is clear that the personal and professional training path of teachers involves a training path that mainly interconnects technologies, given that contemporary society is increasingly immersed in digital relationships. Thus, in addition to the challenges that the teaching profession needs to face, there are the interferences of educational and political ideologies, continuing education and the constant construction of knowledge, skills and competencies to be developed, both for themselves and for students.

Keywords: Technological-Pedagogical Fluency. Continuing Education. Neoliberalism. Educational Policies. Digital Technologies.

¹ Professora Substituta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPel.. Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Pelotas na área de Tecnologias na Educação e Formação de Professores. Pós-graduada do curso de Especialização *Latu Sensu* em Educação e Tecnologia pelo Instituto Federal Sul-rio-grandense de Educação. Possui graduação em Ciências Sociais com habilitação em Licenciatura Plena (2006) e Bacharelado (2008) com ênfase em sociologia do trabalho e sociologia econômica. E-mail de contato: valhessler@gmail.com

POLÍTICAS EDUCATIVAS, FORMAÇÃO DOCENTE Y TECNOLOGÍAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE FLUENCIA TECNOLÓGICO-PEDAGÓGICA

Resumen: El objetivo de este artículo es presentar los impactos de las políticas educativas neoliberales que influyen en la labor docente, la formación y el profesionalismo. El trabajo bibliográfico cualitativo demuestra que, además de las tecnologías que permean la sociabilidad, el mundo del trabajo y la educación, destaca cuánto la escuela y el trabajo de los docentes están influenciados por la dinámica capitalista del mercado laboral. Además, la inserción de las tecnologías digitales en las prácticas docentes debe estar vinculada de manera interactiva y dinámica para que se formen habilidades y competencias, por lo tanto, el docente necesita tener fluidez tecnológica y digital. A partir de estos aspectos, se desprende claramente que el camino de formación personal y profesional de los docentes implica un camino formativo que interconecta principalmente tecnologías a medida que la sociedad contemporánea está cada vez más inmersa en relaciones digitales. Así, a los desafíos que la profesión docente debe enfrentar, se suman las interferencias educativas y políticamente ideológicas, la formación continua y la construcción constante de conocimientos, habilidades y competencias a desarrollar, tanto para sí misma como para los estudiantes.

Palabras-clave: Fluidez Tecnológico-Pedagógica. Formación Continua. Neoliberalismo. Políticas Educativas. Tecnologías digitales.

Introdução

O objetivo do presente artigo é apresentar os impactos das políticas educacionais de cunho neoliberal que influenciam o trabalho, a formação e a profissionalidade docente. O trabalho de cunho bibliográfico qualitativo apresenta três pontos de discussão que perpassam o trabalho e a formação docente.

Inicialmente, discute-se a influência das políticas educacionais de cunho ideológico neoliberal iniciadas na década de 1990 e que marcaram diversas partes do mundo, caracterizando a ênfase da eficiência, da competição e da redução do papel do Estado na economia. Influência essa que transformou as dinâmicas econômicas globais e redesenhou a educação. No contexto brasileiro, as políticas neoliberais se manifestaram por meio de privatizações, desregulamentações e flexibilizações trabalhistas, impactando significativamente o setor educacional (Peters; Marshall; Fitzsimons, 2004; Hypolito; Vieira; Pizzi, 2009).

A desvalorização da profissão docente, a imposição de múltiplas funções e a crescente padronização curricular apontam para um cenário em que a educação é tratada como uma mercadoria. A transformação das escolas em instituições geridas com base em critérios gerenciais, focadas em resultados quantitativos, desconsidera as dimensões sociais, culturais e

formativas do processo educativo. O professor se transformou em foco para o Banco Mundial, passando a ser vista como um insumo dentro de um sistema que prioriza a eficiência e a produtividade (Miguel; Vieira, 2008; Basso; Neto, 2014).

O segundo tópico destaca o cenário educacional contemporâneo vinculado às transformações promovidas pelas políticas neoliberais que redefiniu o papel do Estado, influenciando as diretrizes educacionais. O professor é desafiado a adaptar-se às novas exigências, sem o devido suporte institucional, acumulando responsabilidades que vão além de suas capacidades e tempo de trabalho (Miguel; Vieira, 2008; Santos; Nogueira; Jesus; Cruz, 2012).

No Brasil, a aprovação de leis e diretrizes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estabelece um conjunto de orientações que visam preparar o docente para atuar nesse contexto desafiador. Com o avanço tecnológico e a crescente digitalização das práticas sociais, novas formas de ensino e aprendizado são impostas. A formação continuada torna-se cada vez mais crucial para garantir educadores preparados para enfrentar as demandas de um mundo globalizado e tecnológico (Santos; Nogueira; Jesus; Cruz, 2012, Arruda; Castro Filho; Siqueira; Hitzschky, 2019; Santana 2023; Narciso; Almeida; Gomes; Passos; Mafra, 2024).

Por fim, antes das considerações finais, o terceiro ponto apresenta a influência das inovações tecnológicas na sociedade, isto é, o impacto dessas inovações no ambiente social, profissional e, especialmente, o educacional. As novas demandas impostas por essa realidade colocam em evidência a necessidade do desenvolvimento, pelos docentes, não apenas de habilidades tecnológicas, mas de uma fluência que permita a incorporação eficaz dessas ferramentas ao processo educacional (Perrenoud, 2000).

Neste contexto, surge a Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP), que vai além da simples operacionalização dos recursos tecnológicos, propondo uma integração crítica e significativa das tecnologias digitais no ensino. A FTP envolve a capacidade dos professores de não só usar a tecnologia, mas também construir novos saberes, aplicá-los de maneira criativa e adaptá-los às necessidades do aprendizado contemporâneo. Com a FTP, a prática docente é enriquecida, possibilitando uma educação dinâmica, interativa e alinhada às exigências do mundo atual. (Mallmann; Schneider; Mazzardo; 2013; Schneider; Schraiber; Mallmann, 2020;

Mallmann; Mazzardo, 2020).

As políticas educacionais de cunho neoliberal

A década de 1990 foi marcada pela incorporação das políticas neoliberais favorecendo grandes corporações mundiais. Além das privatizações, das desregulações econômicas, houve também flexibilizações trabalhistas e cortes de gastos estatais, globalizando o capitalismo mundial (Castells, 1999). Assim, o Estado neoliberal implanta-se com propósitos econômicos e respaldos globais e informacionais, regulando o mercado de trabalho e o sistema educativo. Além da necessidade de especialização do trabalhador fabril, o trabalho docente necessita ser pautado no desenvolvimento de habilidades e competências que correspondam ao sistema globalizado.

Para Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), as políticas neoliberais para a educação introduzem o princípio de competência ao sistema escolar por intermédio de mecanismos de controle de qualidade, tanto internos quanto externos à escola. Essa abordagem subordina o sistema educacional às dinâmicas de mercado, recomendando modelos gerenciais para avaliação do sistema. Nesse aspecto, a globalização do capital acabou alterando as relações locais e internacionais, impactando também a educação, ao transformar as práticas de administração e cultura escolar. Com isso, o conceito de escola autogerida se estabelece por meio de uma instituição capaz de gerir as próprias dinâmicas e relações de trabalho, afetando o trabalho e a formação dos professores.

Com isto, ao propor a escola autogerida, dentro dos parâmetros da educação neoliberal, o discurso neoliberal busca promover a imagem de um indivíduo autônomo e livre para fazer escolhas. No entanto, esses indivíduos permanecem sujeitos às leis de mercado e às formas de racionalidade (Peters; Marshall; Fitzsimons, 2004). Ainda, a escola autogerida está delimitada pela ótica da racionalidade, da individualidade e pela automaximização das políticas educacionais neoliberais, pois “apresenta o autogestor como o sujeito neoliberal do gerencialismo. Esse sujeito é um maximizador de utilidades auto interessado e racional” (Peters; Marshall; Fitzsimons, 2004, p. 86).

Sob essa perspectiva, o mercado é quem de fato controla a autonomia da escola. Na prática, isso se traduz em uma gestão pedagógica rigorosa, caracterizada por avaliações em

larga escala e pela recomendação de um currículo padronizado, reduzindo a autonomia dos docentes. A proposta é formar uma escola com profissionais colaborativos, moldados conforme os modelos gerenciais do sistema econômico, onde o conceito de excelência se baseia em critérios gerenciais como “qualidade”, “eficácia”, “equidade”, “eficiência” e “capital social” (Peters; Marshall; Fitzsimons, 2004, p. 87).

Para Hypolito, Vieira e Pizzi (2009), o discurso que propaga a ampliação da autonomia escolar e o fortalecimento do trabalho dos professores, na verdade, centraliza processos de avaliação e controle pedagógico, determinando o conteúdo e a metodologia que os docentes devem adotar. Assim, o Neoliberalismo impacta e transforma o trabalho docente e suas práticas, modificando as condições de trabalho e intensificando os processos educacionais. Nesse sentido, é fundamental discutir e analisar “o processo de trabalho, investigando as condições de trabalho e, em especial, os processos de intensificação do trabalho” (Hypolito; Vieira; Pizzi, 2009, p. 104).

Nessa regulação, as políticas educacionais desencadeiam grandes consequências para a gestão escolar, reestruturando o trabalho docente e interferindo em sua natureza e definição. Não sendo mais definido apenas como a atividade em sala de aula, o trabalho docente compreende também “a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação (Tedesco, 2004, p. 39).

Com a participação da comunidade na elaboração e na decisão de políticas escolares, o fato de que o professor passa a ser também gestor da escola traz a ideia de que o que é realizado na escola não necessita um conhecimento específico, acarretando assim na desprofissionalização dos trabalhadores em educação, explicada por Tedesco (2004, p. 39) pela “crescente debilidade da pedagogia para explicar e orientar as ações escolares”, permitindo o desenvolvimento de um conjunto de saberes.

Nessa lógica, é solicitado ao docente produzir e competir mais, e conforme Saviani (2007) isso é possível apenas pela introdução das inovações tecnológicas. Nos termos do autor, “quanto mais a incorporação de inovações tecnológicas permitir reduzir o tempo de trabalho pago, aumentando, conseqüentemente, o tempo de trabalho não pago, maior será a produtividade do trabalho” (p. 191).

Além dos aspectos apresentados, o trabalho docente também é foco para o Banco Mundial. Para Torres (2004, p. 160) “os professores (e seus sindicatos) são vistos como um problema antes que um recurso, já que se trata de ‘insumo’ educativo necessário, porém caro, complexo e difícil de lidar”. Nesse contexto, o corpo docente é visto pela lógica empresarial, com suas questões salariais, sindicais, a possibilidade de greves e manobras políticas, ficando em segundo plano sua remuneração e formação/capacitação, sendo objetos de prioridade e investimento mínimo.

Conforme Miguel e Vieira (2008) destacam, o Banco Mundial (BM) atualmente é a principal fonte de financiamento para a educação, possuindo um grande papel político nas definições e induções do modelo de desenvolvimento econômico e político dos países em que é atuante, e dentre esses, o Brasil. Com recursos que cofinanciam projetos educacionais, o Banco Mundial influencia o desenvolvimento, a qualidade e a gestão dos sistemas educacionais, tanto federais como estaduais.

Mesmo que o Banco Mundial reconheça que as políticas devam ser diferentes para cada país, conforme seu desenvolvimento educacional, econômico, contexto histórico e político, os pacotes aplicados sobre todos os governos já são previamente estabelecidos, associando-se às reformas educativas universais (Coraggio, 2000).

Conclui-se, então, que estão estabelecidos pontos como a descentralização e autonomia das instituições escolares, a prioridade à educação básica, o aumento da eficácia educacional e a limitação de influências locais, como sindicatos e associações de professores. Também se enfatiza o desenvolvimento de habilidades essenciais de aprendizagem no ensino primário; a concessão de subsídios apenas para alunos que demonstrem aptidão para aprender, mas que não possam arcar com os custos; a avaliação contínua do ensino; mais tempo de dedicação dos professores ao ensino; maior disponibilidade de livros didáticos e a capacitação de docentes por meio de formação em serviço, além da análise econômica como critério prioritário na definição das estratégias. Com isso, a educação visa aumentar a produtividade dos sujeitos, reduzir a taxa de fecundidade, melhorar a saúde e fomentar atividades que promovam a participação no mercado de trabalho e na sociedade (Miguel; Vieira, 2008).

As políticas educacionais de cunho neoliberal se alinham às leis educacionais brasileiras evidenciando a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental para aqueles que não

frequentaram a escola na idade apropriada, uma medida compensatória para integrar o maior número de indivíduos ao mercado de trabalho. Esses, ao se escolarizarem, atendem aos pressupostos requeridos pelo capital. Os traços das políticas neoliberais também estão nos pressupostos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA). Os PCNs com as diretrizes curriculares que regem a educação brasileira são recomendadas pelo BM sobre a necessidade de reformas curriculares, uniformizando o que deve ser trabalhado nas escolas. Já o FUNDESCOLA busca a melhora setorial da educação; entretanto, representa as recomendações do Banco Mundial na educação brasileira, transferindo, assim, as características empresariais para as escolas, tratando a educação como uma produção industrial (Basso; Neto, 2014).

Outro fator que tem impactado a educação brasileira, além de reduzir os índices de analfabetismo e acesso à escola, é a demanda em minimizar custos e otimizar resultados, traduzidos na evolução de indicadores das avaliações externas, como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Com essas medidas, é possível perceber que as análises do BM estão de acordo com as diretrizes governamentais do Brasil, concordando com os critérios econômicos de eficiência e custo constantes nos projetos da educação nacional, desconsiderando o processo educacional de formação do aluno em sua totalidade e não apenas como resultado do processo educativo (Pereira, 2007).

As políticas de formação docente da sociedade contemporânea trazem o quanto os processos de produtividade e resultados das escolas são o foco nas políticas de avaliação. Segundo Azevedo (2014) e Garcia (2004), no âmbito das configurações das políticas educacionais, as avaliações em larga escala se configuram como os principais mecanismos para caracterização da qualidade da educação, apontadas por provas anuais e/ou bienais. Nessa ótica, o trabalho docente é unicamente apresentar resultados de preparação dos estudantes para essas avaliações.

Seguindo a análise das políticas educacionais do governo brasileiro, observa-se mais ajustes estruturais com o objetivo de reduzir as atribuições do Estado, transferindo para o setor privado um amplo conjunto de atividades executadas pelo setor público. Nesse caso, está a

edição da Lei nº 9.394/96 que, atribuiu à União de elaborar e estabelecer o Plano Nacional de Educação para o Brasil, com a fixação de metas para os dez anos seguintes, estando também em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Miguel; Vieira, 2008).

Assim, observa-se o quanto as posições político-ideológicas e mercadológicas influenciam no desmonte da educação, trazendo consequências para o trabalho docente, acarretando em uma desvalorização da educação sob a égide dos interesses do mercado capitalista. Esse aspecto está diretamente relacionado à formação docente, que deve estar em consonância com as pautas neoliberais e globalizadas.

Formação continuada, políticas e tecnologia para a construção de habilidades e competências

Conforme o condicionamento das políticas neoliberais para a educação, observa-se que o princípio ideológico da globalização, a expansão de mercados e a economia regem a sociedade contemporânea de forma geral. O contexto de rupturas política, social e econômica condicionaram a sociedade na base ideológica do mundo globalizado.

Nessa ótica, o Neoliberalismo estabeleceu um cenário educacional trilhado por um Estado que se eximiu de seu papel, com perfil regulador, avaliador e detentor das políticas públicas educacionais (Gentili, 1995), concretizando assim, os processos sociais nas práticas de racionalização, privatização, descentralização, informatização e mercantilização, fazendo da educação um paradoxo conflitante pela percepção do que é necessário mudar, ousar, romper com o ultrapassado (Casassus, 1995).

Entretanto, essa mudança depara-se com as circunstâncias políticas que necessitam de formação e de políticas públicas que financiem essas práticas inovadoras. Aspectos esses que fazem parte de políticas de educação que incentivem a formação docente redefinindo a especificidade da educação, com distribuição de responsabilidades e identificação do papel de cada ator social (Santos; Nogueira; Jesus; Cruz, 2012).

Dentre as novas políticas estabelecidas, destacaram-se: a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96); os Parâmetros Curriculares Nacionais; a consolidação de avaliações em larga escala; o gerencialismo como concepção de gestão escolar; e, a responsabilidade dos atores escolares e da comunidade pela organização, gestão e

financiamento da escola (Dourado, 2004).

Quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o professor seria o profissional responsável pela aprendizagem e acompanhamento da frequência dos estudantes, sendo necessário um planejamento adequado para as turmas em que leciona. Também deveria estar em contato com os pais e/ou responsáveis para informar os resultados de cada aluno, zelar pela formação ética, política e social de cada um e acompanhar seu desenvolvimento contínuo.

Assim, o professor deve adquirir habilidades e competências para lidar com as novas exigências escolares, incluindo questões além do pedagógico. Já os estudantes, necessitam de conhecimentos para uma educação integral, intelectual, física, emocional, social e cultural (Brasil, BNCC, 2018). Pois, conforme Zabala e Arnau (2010, p. 10), é necessário que o aluno:

Seja cognitivamente “capaz” e, sobretudo, em outras capacidades: motoras, de equilíbrio, de autonomia pessoal e de inserção social. Não é suficiente saber ou dominar uma técnica, nem é suficiente sua compreensão e sua funcionalidade, é necessário que o que se aprende sirva para poder agir de forma eficiente e determinada diante de uma situação real. É nisso que estamos envolvidos.

Dessa forma, desenvolver habilidades e competências para os estudantes se faz primordial. Conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 8), competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Habilidades são ações que se baseiam no conhecimento adquirido, sendo estes necessários para o pleno desenvolvimento das competências.

Em relação aos professores, a competência é pedagogicamente funcional em que trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos de aprendizagens é o que permite construir e planejar sequências didáticas que acabam por envolver o aluno em atividades de pesquisa e possíveis projetos de conhecimento. Pois, estamos formando as gerações do futuro, sendo necessário que se auto representem e convivam nas redes (Perrenoud, 2000).

Ao tratarmos das competências profissionais docentes, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 apresenta sobre três competências gerais para os cursos de formação de professores, a saber: o conhecimento profissional, a prática profissional e o engajamento profissional.

O conhecimento profissional pressupõe uma formação específica e permite a atuação docente autônoma. Retrata a aquisição de saberes que dão significado e sentido à prática profissional realizada em âmbito escolar. [...] A epistemologia da prática profissional é o conjunto das ações educativas e a tomada de decisões com base no conhecimento e no engajamento profissional. [...] O engajamento profissional pressupõe o compromisso consigo (desenvolvimento pessoal e profissional) o compromisso com o outro (aprendizagem e desenvolvimento do estudante) e o compromisso com os outros (interação com colegas, atores educacionais, comunidade e sociedade) (Brasil, 2019, p. 16).

A partir das diretrizes é possível perceber o quanto o docente deverá engajar seu trabalho no real propósito da educação, ou seja, deverá preparar os estudantes para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, aprimorando competências que permitam atitudes e comportamentos adequados para enfrentar desafios sociais e pessoais. Porém, deve-se atentar para o fato de que a formação docente é o principal meio para o alcance da qualidade na educação brasileira (Santos, 1994).

Nesse sentido, a formação continuada é essencial para o aprimoramento profissional dos professores. Diante das constantes inovações nas práticas educacionais, o papel do docente se faz mais complexo e desafiador. Nesse cenário, a formação continuada se apresenta como uma estratégia basilar para fortalecer as habilidades e conhecimentos dos educadores, assegurando que estejam preparados para lidar com as demandas do contexto educacional atual (Darling-Hammond; Wei; Andree; Richardson; Orphanos, 2009). Ainda, para Santana (2023), a formação continuada para os docentes integra um papel importante em seu desenvolvimento profissional, principalmente em uma sociedade cada vez mais tecnológica, sendo este um aspecto relevante. Com isso, aliar os recursos tecnológicos também se faz necessário, pois alguns programas têm adotado mais as ferramentas digitais, proporcionando, assim, aprendizagens mais flexíveis, acessíveis e alinhadas às novas instâncias contemporâneas do ensino.

Neste viés, a formação continuada envolve métodos de aprendizado ao longo da carreira docente, promovendo seu desenvolvimento pessoal e profissional. Esse processo expande suas competências pedagógicas e incentiva o uso de novas metodologias. Por meio de programas de formação continuada, os docentes têm a possibilidade de aprofundar conhecimentos em determinadas áreas, explorar práticas inovadoras, compartilhar experiências com colegas e refletir sobre suas próprias abordagens pedagógicas (Guskey; Yoon, 2009).

Além da atualização das competências e técnicas pedagógicas, a formação continuada

contribui para a valorização da profissão docente. Ao empregar recursos no aprimoramento dos educadores, as instituições educacionais reforçam a importância da função docente na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos (Desimone, 2009). Clarke (2001) salienta que a formação continuada desenvolve a atualização de conhecimentos, permitindo que os docentes se mantenham informados sobre os avanços e mudanças na educação, pois possibilitando acesso a pesquisas, teorias e práticas inovadoras é possível acompanhar as demandas e as necessidades dos estudantes em um mundo em constante evolução.

Com isso, conclui-se que a formação continuada contribui para o aprimoramento de habilidades pedagógicas, oportunizando aos docentes o aprendizado de habilidades e estratégias de ensino, técnicas e metodologias educacionais eficazes, capacitando-os para um ensino de maior qualidade, com aulas mais dinâmicas, interativas, envolventes e adequadas às necessidades dos alunos (Darling - Hammond, 2017).

Darling - Hammond (2017) destaca que apesar do consenso sobre a relevância da formação continuada para a qualificação docente, há desafios a serem superados. Questões como a disponibilidade de recursos, a integração entre teoria e prática, a adequação das estratégias formativas às necessidades dos professores e a viabilidade dos programas são pontos que requerem atenção.

Contudo, além dos desafios a serem enfrentados com essa formação, não se pode esquecer que as políticas educacionais também influenciam a formação docente, principalmente ao direcionar o sistema educacional para as demandas do mercado de trabalho. Com isso, um aspecto preocupante é a imperiosa necessidade da formação continuada no próprio espaço de trabalho, com cursos à distância ou pelo emprego de módulos de ensino às custas dos próprios profissionais (Miguel; Vieira, 2008). As autoras ainda destacam a precarização do trabalho e a falta de remuneração docente:

A disseminação da formação em serviço, a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação, atingiu diretamente o corpo docente em todas as suas categorias. Em nome das recentes políticas públicas de acesso à educação, as condições de trabalho do professor e a sua prática foram alteradas, como também seu papel fragilizado, sem que houvesse uma contrapartida do Estado, em termos de melhoria de condições de trabalho e de remuneração condigna (Miguel; Vieira, 2008, p. 128).

Nesse ponto, os programas de formação incluem em grande parte os “componentes online, seminários interativos e o uso de plataformas de ensino à distância” sendo estes facilitadores do “desenvolvimento profissional contínuo e a colaboração entre professores de diversas localidades” (Narciso; Almeida; Gomes; Passos; Mafra, 2024, p. 18).

Apesar dos impactos, os autores entendem que os recursos tecnológicos empregados na formação continuada podem melhorar as práticas pedagógicas. Ainda, conforme Ventura (2019, p. 175) menciona:

Os programas que integraram recursos tecnológicos em sua oferta demonstraram não só um aumento na confiança dos professores em usar tecnologias novas como também uma melhoria na qualidade de suas práticas de ensino. Isto se reflete na capacidade de implementar estratégias de ensino mais adaptativas e responsivas às necessidades dos alunos.

Apesar da promoção de um ambiente de aprendizagem mais engajador e eficaz, além das políticas educacionais de formação, outros desafios também existem. Narciso, Almeida, Gomes, Passos e Mafra (2024, p. 22) destacam que a utilização de “novos recursos é um processo constante que exige dos educadores um comprometimento para aprender e explorar novas ferramentas”.

A necessidade de superação, como, por exemplo, a resistência de alguns docentes à mudança, o treinamento inadequado e a falta de infraestrutura tecnológica, são entraves enfrentados por muitos programas. Esses aspectos são destacados por Arruda, Castro Filho, Siqueira e Hitzschky (2019, p. 10) ao discutir que:

Embora a incorporação de metodologias ativas e recursos tecnológicos na formação continuada de professores ofereça muitas possibilidades, também apresenta desafios significativos, especialmente em termos de resistência por parte de alguns educadores que não se sentem confiantes para explorar novas ferramentas tecnológicas.

Porém, é inegável a necessidade de integrar os recursos tecnológicos à formação e à prática pedagógica, pois estes desenvolvem significativas mudanças nas metodologias de ensino e aprendizado, proporcionando um ambiente mais digital e interativo (Santana, 2023). Em virtude de uma sociedade cada vez mais tecnológica, é de crucial importância a adaptação dos docentes às tecnologias digitais.

Para Scheunemann, Almeida e Lopes (2021, p. 746) “os recursos tecnológicos estão

remodelando as práticas pedagógicas de maneira significativa. Professores que adotam essas tecnologias relatam maior flexibilidade no planejamento e execução de suas aulas".

Narciso, Almeida, Gomes, Passos e Mafra. (2024, p. 22) destacam que, dentre os benefícios relatados pelos docentes ao incluírem recursos tecnológicos em suas práticas, estão: o “maior engajamento dos alunos, acesso a uma variedade de recursos didáticos e a possibilidade de incorporar múltiplos modos de aprendizagem na sala de aula”. Entretanto, também existem as limitações, que abrangem: “a falta de treinamento adequado para o uso das tecnologias, problemas de infraestrutura e a necessidade de tempo para preparação de material didático adaptado ao ambiente digital”. Viana, Costa e Marques (2023, p. 265) corroboram com estas questões em suas análises:

Apesar das possibilidades que os recursos tecnológicos oferecem para enriquecer a prática pedagógica, elas também apresentam desafios que não podem ser ignorados. A necessidade de constante atualização tecnológica, juntamente com a pressão para manter a relevância pedagógica, exige dos professores um compromisso contínuo com sua própria formação profissional.

Destaca-se a constante tendência das últimas décadas de integrar os recursos tecnológicos à educação, principalmente na formação de professores. Santos, Nogueira, Jesus e Cruz (2012) afirmam que a BNCC especifica a Cultura Digital como meio de mobilizar conhecimentos e habilidades das diferentes áreas do conhecimento da Educação Básica, e não apenas como um componente curricular de informática.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes na sociedade e nas escolas, principalmente pelo crescimento e utilização de equipamentos eletrônicos. É neste viés que as mudanças na educação são repensadas (Santos; Nogueira; Jesus; Cruz, 2012). “Esse fenômeno é impulsionado pela evolução constante das ferramentas tecnológicas e pela necessidade de atualização pedagógica contínua que essas tecnologias demandam” (Narciso; Almeida; Gomes; Passos; Mafra, 2024, p. 13).

As TDIC são excelentes ferramentas a serem utilizadas tanto na formação docente quanto discente, entretanto, é necessário que se criem estratégias de ensino para desenvolver o crescimento social, intelectual, emocional e cognitivo dos nossos alunos (Santos; Burlamaqui, 2020; Queiroga, 2022). Mas estas ações ainda precisam ser pensadas e planejadas, pois:

embora haja um crescimento na adoção de recursos tecnológicos no ensino, ainda existe uma lacuna significativa no entendimento de como essas tecnologias podem ser integradas na formação de professores. Essa lacuna se reflete tanto na preparação de novos educadores quanto no desenvolvimento profissional de docentes em exercício. A capacitação tecnológica dos professores é essencial para que se possa maximizar os benefícios dessas ferramentas na educação, influenciando a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos (Narciso; Almeida; Gomes; Passos; Mafra, 2024, p. 13).

Para Arruda, Castro Filho, Siqueira e Hitzschky. (2019, p. 2), a adoção de metodologias apoiadas nos recursos tecnológicos pode “transformar a formação de professores, possibilitando que os mesmos desenvolvam habilidades essenciais para o manejo efetivo das ferramentas digitais em suas práticas docentes”, ressaltando o quão necessário é uma formação para os professores, não apenas para usar tecnologia, mas para integrá-la de maneira pertinente à educação.

Com isso, torna-se essencial, que através de formação, seja possível ao docente trabalhar com as informações que já possui e transformá-las em conteúdos e conhecimento. É neste cerne que a Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) desempenhará um papel importante na formação docente e, conseqüentemente, em seu trabalho.

Vimos o quanto as políticas educacionais neoliberais dos últimos anos influenciaram o modelo de profissional a ser formado. Ademais, a sociedade tecnológica e digital também exerce sua influência nesse espectro. Sendo assim, a FTP se caracteriza como mais uma habilidade e competência a ser desenvolvida pelos docentes, o que, por meio da inclusão de recursos digitais na educação, ampliará o trabalho pedagógico desenvolvido.

A Fluência Tecnológico-Pedagógica como habilidade na educação contemporânea

A sociedade contemporânea tem sido marcada pela crescente utilização das TDIC. Nos diferentes âmbitos sociais, profissionais e educacionais o uso dos recursos digitais permeia as relações sociais, e, não menos, as educacionais. Como já visto, o docente impreterivelmente necessita incorporar esses recursos em suas práticas. Independentemente de ser por meio de políticas, formação ou unicamente pelas mudanças/pressões sociais, a educação está perpassada pelos mecanismos digitais. Desta forma, os docentes devem ter habilidades e competências que fluam nas dinâmicas da educação.

Nesse aspecto, destaca-se a Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP). As discussões

sobre o termo envolvem o fato de que a habilidade de usar e aplicar a tecnologia precisa ser adequada e fluente. Para Papert e Resnick (1995), esse conceito vai além de saber utilizar as ferramentas tecnológicas; envolve também a capacidade de construir significados com esses mecanismos. Antes de conceituar o termo FTP, é importante entender o que é a fluência relacionada à tecnologia.

Conforme Kafai et al. (1999), ser fluente em tecnologias digitais é ser capaz de avaliar, distinguir, aprender e utilizar esses recursos conforme seja pertinente para suas atividades pessoais e profissionais. É ter a capacidade de reformular conhecimentos, expressando-se criativamente e de maneira adequada, assim, é possível produzir e gerar informação, e não apenas compreendê-la. Em relação ao desenvolvimento de habilidades contemporâneas, os autores destacam a importância da compreensão e construção de conceitos fundamentais que ampliam as capacidades intelectuais.

Uma das características fundamentais da FTP é a “capacidade de produzir informações e transformá-las em conhecimento, ou seja, conteúdos, passando da condição de usuário para a de autor e coautor” (Mallmann; Schneider; Mazzardo (2013, p. 3). Schneider (2011, p. 82) complementa que:

Ser fluente tecnologicamente significa conhecer e apropriar-se das ferramentas educacionais, seus princípios e aplicabilidade em diferentes situações. Criar, corrigir, modificar interativamente diferentes ferramentas e artefatos, compartilhando novos conceitos, funções, programas e ideias. Aplicar de forma sistemática e cientificamente os conhecimentos, adaptando-os às próprias necessidades de cada contexto.

Pois, “não basta dar um computador ao professor e esperar fluência, nem transposição didática, da mesma maneira que o uso contínuo de novas mídias pelos alunos em nada garante um alto nível de fluência”, mas sim, para adquirir fluência tecnológica, é necessária a habilidade de contrapor desenvolvimentos novos com desenvoltura, respondendo aos anseios de uma “alfabetização” que está em fluxo constante e, ainda, mediada pelo desenvolvimento tecnológico (Amaral; Amiel, 2013, p. 04).

Schuhmacher, Schuhmacher, Oliveira e Coutinho (2016, p. 2) conduzem esse saber e capacidades para o crescente desafio docente, que necessita integrar as ferramentas digitais no contexto escolar de maneira inovadora e potencializadora do processo de construção do ensino-

aprendizagem. Inovar na sala de aula torna o professor um “explorador capaz de perceber” o que pode despertar nos alunos o que lhes é mais interessante, e dessa forma criar novas estratégias didáticas com as TDIC.

O docente, ao basear sua prática pedagógica na FTP, deverá reconhecer, avaliar e decidir quais ferramentas tecnológicas serão mais potentes para serem utilizadas em sala de aula. Pois, o conhecimento pedagógico envolverá estratégias de o uso dessas tecnologias potencializando o planejamento das aulas e desafiando os alunos a aprenderem de maneira dinâmica e significativa (Schuhmacher; Schuhmacher; Oliveira; Coutinho, 2016).

Assim, o conceito de fluência tecnológico-pedagógica foi sistematizado por Mallmann, Schneider e Mazzardo (2013) que apontam a necessidade de atrelar a fluência tecnológica à fluência pedagógica. Partindo do princípio de que não basta apenas preparar a tecnologia de forma técnica do planejamento à execução das práticas escolares, mas sim operacionalizar em ações com temas didático-pedagógicas baseadas nas concepções educacionais. Dessa forma, a fluência será definida como tecnológica e pedagógica, tendo em vista que reúne conhecimentos conceituais e práticos, teoria e ações, constituindo-se em um “saber fazer o melhor em cada situação, com cada recurso, sendo que não acontece no improviso, é resultado de formação” (Mallmann; Schneider; Mazzardo, 2013, p. 4).

A complementaridade entre o pedagógico e tecnológico encontra uma das dez competências que Perrenoud (2000) destaca como essenciais: conhecer as possibilidades e dominar os recursos. Esse conhecimento permite aos docentes analisar as possibilidades das ferramentas tecnológicas que possam viabilizar a implementação de atividades pedagogicamente relevantes contribuindo para melhorar a qualidade do ensino.

Mallmann; Schneider e Mazzardo (2013. p. 5) embasam a FTP na possibilidade de intervir no processo de ensino-aprendizagem, envolvendo o uso de conhecimentos relacionados ao planejamento, às estratégias de ensino, ao conteúdo, aos materiais didáticos e às tecnologias educacionais disponíveis online. Isso inclui a realização de atividades com os alunos que promovam desafios, diálogos, problematizações, reflexões críticas e incentivem a interação entre eles e com os materiais didáticos. Também se busca o desenvolvimento de trabalhos colaborativos, autonomia, autoria e coautoria, além de promover a emancipação dos estudantes. É fundamental monitorar o progresso dos alunos, identificando dificuldades e oferecendo

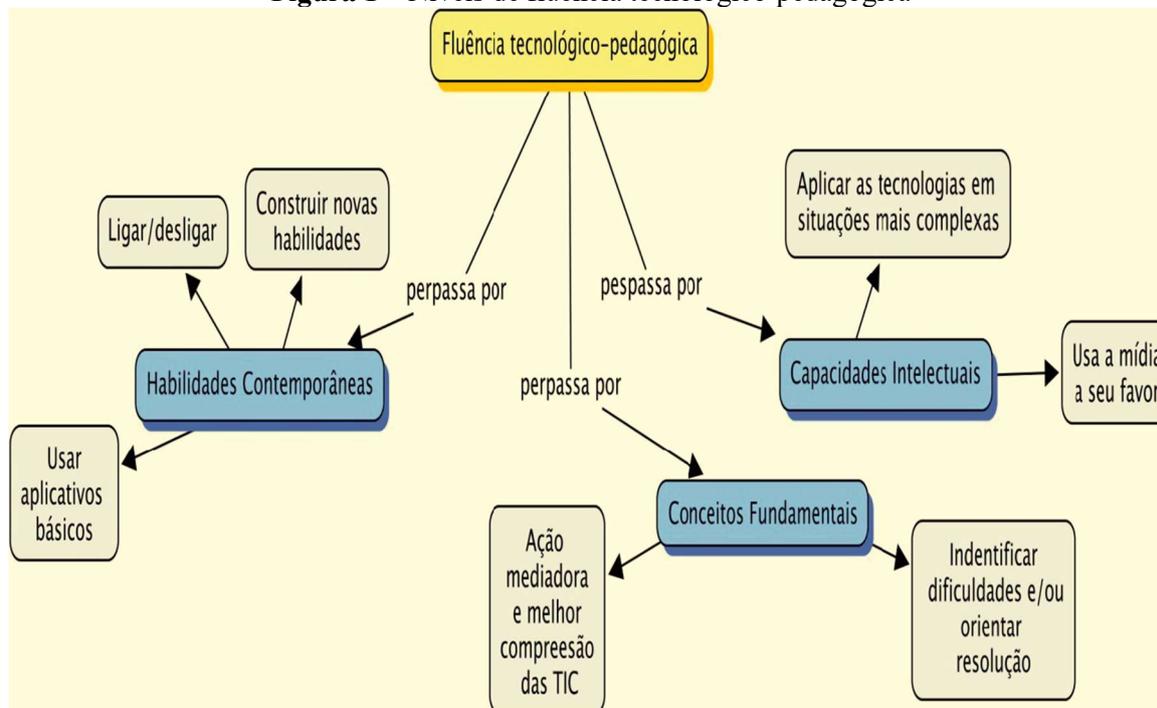
soluções. A comunicação eficaz no ambiente virtual entre todos os participantes é essencial. Por fim, é importante refletir sobre as potencialidades dos recursos didáticos utilizados, as práticas de ensino aplicadas e a própria atuação do professor.

Com base nessas reflexões, a FTP “consiste na clareza epistemológica, conhecimento dos conteúdos curriculares e questões didático-metodológicas que peculiarizam o processo ensino-aprendizagem” (Mallmann; Schneider e Mazzardo, 2013. p. 5). A FTP ainda “viabiliza saberes e práticas, pois o conhecimento sobre a tecnologia, a didática, a epistemologia e a pedagogia requerem ações planejadas e sistematizadas” (Schneider, Schraiber e Mallmann, 2020, p. 1988).

Ainda para Schneider, Schraiber e Mallmann (2020, p. 1988) o docente tem uma série de tarefas relacionadas ao conhecimento sobre a tecnologia que podem potencializar o processo de ensino-aprendizagem. No desenvolvimento e aprimoramento da fluência tecnológico-pedagógica, o professor tem mais condições de “implementar ações relativas à docência como planejamento, organização de metodologias e estratégias didáticas, avaliação e interações entre os participantes”. Destaca-se que esses “elementos constitutivos da ação docente requerem níveis de reflexão, análise e produção de conhecimento condizentes com as demandas impostas pela cultura contemporânea” (Schneider, Schraiber e Mallmann, 2020, p. 1988).

Além disso, o desenvolvimento da fluência tecnológico-pedagógica perpassa níveis como: habilidades contemporâneas, conceitos fundamentais e capacidades intelectuais (Kafai et al., 1999). Esses níveis (figura 1) são indispensáveis para amplificar e fortalecer esse processo, que é inacabado e no qual sempre surgem desafios a serem problematizados em relação às tecnologias contemporâneas.

Figura 1 – Níveis de fluência tecnológico-pedagógica



Fonte: Mallmann e Sonogo (2016, p. 147).

Segundo Mallmann e Mazzardo (2020), os princípios e saberes da Fluência Tecnológica e Pedagógica (FTP) mostram que tornar-se fluente em tecnologia e pedagogia é um processo contínuo de aprendizado frente aos desafios atuais.

O essencial não é medir níveis ou padrões de fluência, mas concentrar-se em atributos já mencionados por Kafai et al. (1999): habilidades contemporâneas, capacidades intelectuais e conceitos fundamentais. Desenvolver habilidades contemporâneas, entender conceitos fundamentais e ampliar as capacidades intelectuais são ações que promovem o compartilhamento de informações, a colaboração aberta em rede e a utilização adaptativa das tecnologias (Figura 2).

Figura 2 – Habilidades contemporâneas, Conceitos fundamentais, Capacidades intelectuais



Fonte: Mallmann, Jacques, Schneider e Mazzardo (2022, p. 21).

A FTP abrange as fluências prática, técnica e emancipatória, que se conectam às habilidades, conceitos e capacidades necessárias para compreendermos e aplicarmos as tecnologias no trabalho que desejamos realizar, abordando, assim os diferentes níveis de conhecimento: técnico (operacional), prático (aplicação) e emancipatório (colaboração em rede) conforme a Figura 3 (Mallmann, 2020).

Figura 3 – Dimensões da Fluência Tecnológico- Pedagógica (FTP)



Fonte: Jacques (2014, p. 57).

Sobre as dimensões da FTP, destaca-se que as **Habilidades Contemporâneas** se referem à capacidade de utilizar programas que tenham aplicação imediata, abrangendo a prática de desenvolver habilidades que possam criar ferramentas tecnológicas, indo além do simples conhecimento teórico. Os **Conceitos Fundamentais** incluem explicações sobre o funcionamento e a justificativa da tecnologia, além de dicas sobre oportunidades e limitações. Também fazem alusão ao conhecimento teórico mais amplo que se possui sobre tecnologia e suas ferramentas. E as **capacidades Intelectuais** englobam tanto a aplicação da tecnologia em situações complexas quanto a capacidade de orientar os alunos a utilizarem a mídia em seu benefício (Schneider, Schraiber e Mallmann, 2020).

Ainda, a FTP pode ser aliada a questões didáticas, metodológicas e tecnológicas, com base nos conhecimentos, ações e reflexões realizadas no processo ensino-aprendizagem, viabilizando a produção de conhecimento e a inovação dos currículos. Assim, as discussões em torno da Fluência Tecnológico-Pedagógica se referem a um processo formativo ao longo da vida pessoal, profissional e acadêmica, envolvendo habilidades e competências que possam ser aplicadas ao trabalho docente de maneira adequada e fluente. Sendo, então, um caminho de contínua formação, conhecimento, exploração e construções com os recursos tecnológicos.

Apesar dos desafios enfrentados pela profissão docente, das interferências políticas e

ideológicas, a formação e as tecnologias digitais permeiam o trabalho docente, fazendo com que esse seja um caminho de constante construção do conhecimento, de habilidades e de competências a serem desenvolvidas.

Considerações Finais

A subordinação do sistema educacional às dinâmicas de mercado, acompanhada de uma gestão baseada em critérios gerenciais e avaliações padronizadas, geraram a desvalorização do trabalho docente, a ampliação de suas atribuições e a pressão por resultados quantitativos revelando um modelo que prioriza a eficiência econômica em detrimento da formação integral dos alunos.

A influência do Banco Mundial na formulação de políticas educacionais reforça a lógica mercadológica, desconsiderando as particularidades e necessidades locais. As diretrizes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Fundo de Fortalecimento da Escola ilustram essa transferência das características empresariais para as escolas, reduzindo a educação a mero produto do sistema capitalista.

A formação continuada dos professores é importante para o desenvolvimento de um sistema educacional que atenda às necessidades da sociedade contemporânea, marcada pelas políticas neoliberais e pelo avanço tecnológico. Embora a educação seja frequentemente colocada no centro dos discursos oficiais como uma prioridade, a realidade vivida pelos docentes reflete um cenário de desvalorização profissional, sobrecarga de responsabilidades e falta de apoio adequado por parte do Estado.

Os desafios são amplos, além da precarização do trabalho docente, a introdução de novas tecnologias e metodologias de ensino demanda um comprometimento contínuo com a atualização profissional. A integração de tecnologias digitais é vista como uma forma de enriquecer as práticas pedagógicas, proporcionando aulas mais dinâmicas e interativas. No entanto, sem a devida formação e infraestrutura essa incorporação pode enfrentar resistências, seja pela falta de confiança dos educadores em utilizar novos recursos, seja pela ausência de suporte técnico e pedagógico.

Assim, a formação continuada se apresenta não apenas como uma ferramenta para a melhoria da prática pedagógica, mas também como uma estratégia para a valorização e

fortalecimento da profissão docente. Apesar dos desafios, a formação continuada emerge como um meio essencial para assegurar uma educação de qualidade, capaz de preparar os estudantes para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Ela oferece aos docentes o suporte necessário para enfrentar as complexidades de seu papel, promovendo o desenvolvimento de competências que vão além do domínio técnico, abarcando também o engajamento profissional, a colaboração com a comunidade escolar e a preparação dos alunos para uma sociedade em constante evolução.

Ao analisar o conceito de Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) percebe-se que ele se tornou um pilar fundamental para o desenvolvimento docente em tempos de transformação digital. O professor fluente em tecnologia é capaz de avaliar, selecionar e aplicar recursos digitais de maneira estratégica, promovendo o engajamento dos alunos e criando experiências de aprendizagem mais significativas. Além disso, a FTP estimula a construção contínua de conhecimento, desafiando os docentes a inovar e a refletir sobre suas práticas, garantindo a preparação para as constantes mudanças tecnológicas e pedagógicas que surgem.

A formação contínua, aliada à reflexão crítica sobre o uso das tecnologias capacita os docentes a se tornarem protagonistas de um processo de ensino inovador e de alta qualidade. Assim, a FTP transcende a ideia de simplesmente acompanhar as tendências tecnológicas, tornando-se um processo de construção de conhecimento, transformação e emancipação tanto para professores quanto para alunos.

Referências

AMARAL, Sergio Ferreira do; AMIEL, Tel. Nativos e Imigrantes: questionando o conceito de fluência tecnológica docente. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 21, n. 3, 2013. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/1661/2454>. Acesso em 21 jan. 2025.

ARRUDA, Juliana Silva; CASTRO FILHO, José Aires de; SIQUEIRA, Liliane Maria Ramalho de Castro; HITZSCHKY, Rayssa Araújo. Tecnologias digitais e a prática docente: Como as metodologias ativas podem transformar a formação de professores. In: **Anais do XXV Workshop de Informática na Escola**. SBC, 2019. p. 1429-1433.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Plano Nacional de Educação e planejamento: A questão da

qualidade da educação básica. **Retratos da Escola**, v. 8, n. 15, p. 265-280, 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/441>. Acesso em 21 jan. 2025.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do Neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**, v. 10, n. 1, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/29044>. Acesso em 21 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996. Disponível em: L9394 . Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica**, 2019. Disponível em: Republicada-Resolucao-cne-cp-002-2019-12-20.pdf. Acesso em 18 out. 1024.

CASASSUS, Juan. **Tarefas da educação**. Autores Associados, 1995.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CLARKE, Shirley. Unlocking formative assessment: Practical strategies for enhancing pupils' learning in the primary classroom. **Hodder Education**, 2001.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 75-123.

DARLING-HAMMOND, Linda; WEI, Ruth Chung; ANDREE, Alethea; RICHARDSON, Nikole; ORPHANOS, Stelios. Professional learning in the learning profession. **Washington, DC: National Staff Development Council**, v. 12, n. 10, 2009.

DARLING-HAMMOND, Linda. Teacher education around the world: What can we learn from international practice?. **European journal of teacher education**, v. 40, n. 3, p. 291-309, 2017.

DESIMONE, Laura M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. **Educational researcher**, v. 38, n. 3, p. 181-199, 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva (Orgs.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 281-194.

GARCIA, Walter. Tecnocratas, educadores e os dilemas da gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Marcia Ângela da Silva (Org.). **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 113-168.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**, Petrópolis: Vozes, 1995.

GUSKEY, Thomas R.; YOON, Kwang Suk. What works in professional development?. **Phi delta kappan**, v. 90, n. 7, p. 495-500, 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos; PIZZI, Laura Cristina Vieira. Reestruturação curricular e autointensificação do trabalho docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 100-112, 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/hypolito-vieira-pizzi.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

JACQUES, Juliana Sales. **Performance Multidisciplinar nas Ações de Pesquisa, Desenvolvimento e Capacitação: Produção de Materiais didáticos Hipermediáticos no Moodle**. 2014. 235 folhas. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santa Maria, 2014.

KAFAI, Yasmin *et al.* **Being Fluent with Information Technology**. National Academy Press. Washington, D.C.: National Academy Press, 1999.

MALLMANN, Elena Maria; SCHNEIDER, Daniele da Rocha; MAZZARDO, Mara Denize. Fluência tecnológico-pedagógica (FTP) dos tutores. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 3, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/44468>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MALLMANN, Elena Maria; SONEGO, Anna Helena Silveira. Inovação tecnológico - pedagógica em cursos de formação de professores. **Revista Educativa-Revista de Educação**, v. 19, n. 1, p. 139-168, 2016. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/5020>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MALLMANN, Elena Maria. Desafios e aprendizagens na “Gestão, Ensino, Pesquisa e Extensão da EaD”. **RELACult-Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 6, 2020. Disponível em: <https://periodicos.claec.org/index.php/relacult/article/view/1898>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MALLMANN, Elena Maria; MAZZARDO, Mara Denize. **Fluência Tecnológica-Pedagógica (FTP) em Recursos Educacionais Abertos (REA)**. Santa Maria: GEPETER/UFSM, 2020. Disponível em: <https://gepeter.proj.ufsm.br/pressbook/livrorea/>. Acesso em: 21 jan. 2025.

MALLMANN, Elena Maria; JACQUES, Juliana Sales; SCHNEIDER, Daniele da Rocha; MAZZARDO, Mara Denize. **Formação de Professores e Recursos Educacionais Abertos (REA)**. Pimenta Cultural, 2022.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. As políticas educacionais e a formação continuada do professor. **Revista HISTEDBR on-line**. Campinas, n. 31, p. 127-141, 2008. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5077/art10_31.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

NARCISO, Rodi; ALMEIDA, Evaristo Fernandes de; GOMES, Luiz Carlos Melo; PASSOS, Luiz Marcelo; MAFRA, Mackson Azevedo. Inovação educacional e o papel das tecnologias digitais na formação de professores do século XXI. **Revista Ilustração**, v. 5, n. 5, p. 11-27, 2024. Disponível em: <https://journal.editorailustracao.com.br/index.php/ilustracao/article/view/326>. Acesso em: 21 jan. 2025.

PAPERT, Seymour; RESNICK, Mitchel. Technological fluency and the representation of knowledge. Proposal to the National Science Foundation. **Massachusetts Institute of Technology**, MediaLab, 1995.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. **Projeto Nordeste de educação básica e o FUNDESCOLA: uma análise do discurso governamental e do Banco Mundial sobre a qualidade do ensino**. 2007. 149p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PETERS, Michael; MARSHALL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a doutrina da auto-administração. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

QUEIROGA, Taymara Cristina Costa; SILVA, Marcília de Sousa. Concepções dos professores de Educação Física relacionadas à formação continuada e às novas tecnologias. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, nº 25, 5 de julho de 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/25/concepcoes-dos-professores-de-educacao-fisica-relacionadas-a-formacao-continuada-e-as-novas-tecnologias>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SANTANA, Aline Canuto de Abreu. Diversidade cultural na gestão escolar: desafios e oportunidades. In: CABRAL, Gladys Nogueira; SANTANA, Aline Canuto de Abreu. (Orgs.). **Tecnologias emergentes em educação: contribuições gerais**. Itapiranga: Schreibern, 2023. P. 1-7.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Formação de professores e qualidade do ensino.

In: SOARES, Magda Becker, KRAMER, Sônia, LÜDKE, Menga (Org.). **Escola Básica**. Campinas: Papyrus, 1994. p. 137-146.

SANTOS, Catarina de Almeida; NOGUEIRA, Danielle Xabregas Pamplona; JESUS, Gírlene Ribeiro de; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Avaliação de desempenho docente nas redes estaduais de educação básica no Brasil. In: **Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação**. Zaragoza, Espanha. 2012. p. 1-16.

SANTOS, Jarles Tarso Gomes; BURLAMAQUI, Aquiles Medeiros Filgueira. Tecnologias digitais desenvolvidas para o ensino por competências e habilidades no Ensino Fundamental após a BNCC: uma revisão sistemática da literatura. **Renote**, v. 18, n. 1, 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/105968/0>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SAVIANI, Demerval. Doutorado em educação: significado e perspectivas. **Diálogo Educacional**. Curitiba: Champagnat, n. 21, maio/ago.2007.

SCHUHMACHER, Vera Rejane Niedersberg; SCHUHMACHER, Elcio; OLIVEIRA, Lia Raquel M.; COUTINHO, Clara Pereira. A percepção do professor sobre suas competências em tecnologias da informação e comunicação. **Revista Novas tecnologias na educação**, v. 14, n. 1, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/67370>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SCHEUNEMANN, Camila Maria Bandeira; DE ALMEIDA, Caroline Medeiros Martins; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino de Ciências: uma investigação com licenciandos e professores em serviço. **Revista Thema**, v. 19, n. 3, p. 743-759, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1512>. Acesso em: 21 jan. 2025.

SCHNEIDER, Daniele da Rocha. Prática Dialógico-Problematizadora dos Tutores na UAB/UFSM: Fluência Tecnológica no Moodle. 2011. 185f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-graduação em Educação, Santa Maria, 2011.

SCHNEIDER, Daniele da Rocha; SCHRAIBER, Rogério Tubias; MALLMANN, ELENA. Fluência Tecnológico-Pedagógica na Docência Universitária. **Revista Diálogo Educacional**, v. 20, n. 67, p. 1986-2003, 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2643>. Acesso em: 21 jan. 2025.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo – educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. São Paulo: Ática, 2004.

TORRES, Carlos Alberto (org.). **Globalização e educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: ARTMED, 2004. p. 76-89.

VENTURA, Paula Patrícia Barbosa. **Indicadores de metodologias ativas com suporte dos**

recursos tecnológicos: estudo com docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. 2019. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

VIANA, Jailson Antonio Ribeiro; COSTA, Maurício José Morais; MARQUES, Stela Maria Fernades. Repensando a cultura escolar na pandemia: uma discussão acerca das implicações emergentes das metodologias ativas. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, v. 13, n. 37, p. 253-267, 2023. Disponível em:
<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1318>. Acesso em: 21 jan. 2025.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Penso Editora, 2010.

Submissão em: 21/10/2024

Aceito em: 28/02/2025

Citações e referências
Conforme normas da:



COMPETÊNCIAS DIGITAIS EM EDUCAÇÃO: Distanciamentos e aproximações entre documentos nacionais e internacionais

Luana Zimmer Sarzi¹
Daniela Karine Ramos²

Resumo: O estudo tem como objetivo realizar uma análise comparativa entre documentos sobre Competências Digitais para professores: o Quadro Europeu de Competência Digital para Educadores (DigCompEdu), da nota técnica #8: Matriz de Competências Digitais e Brasil e a nota técnica #15 que orienta para autoavaliação de competências digitais de professores. Trata-se de uma pesquisa documental, com objetivos exploratórios e descritivos. A perspectiva qualitativa de análise, permite descrever aproximações e distanciamentos entre os documentos, quanto ao conceito de Competências Digitais, as áreas e os descritores dessas competências. Os resultados apontam que ambos os documentos apresentam um conceito de Competências Digitais voltadas ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes, no entanto, a abordagem do DigCompEdu é ampla, considerando além do aspecto técnico, mas também o uso das tecnologias de maneira ética, reflexiva e crítica. Apesar dos documentos se preocuparem com aspectos pedagógicos, percebe-se que a matriz brasileira apresenta fragilidades quanto ao desenvolvimento profissional e a capacitação dos aprendentes. Além disso, o DigCompEdu apresenta diversas pesquisas que pautaram a sua elaboração, o que não acontece nos documentos brasileiros. Assim, a análise apresentada contribui para a reflexão sobre como o Brasil vem abordando as demandas advindas da cultura digital na educação.

Palavras-chave: Competências Digitais. DigCompEdu. Matriz de Competências Digitais Brasileira.

DIGITAL COMPETENCES IN EDUCATION: Distancing and approximations between national and international documents

Abstract: The study aims to carry out a comparative analysis between documents on Digital Competences for teachers: the Digital Competence Framework for Educators (DigCompEdu), technical note #8: Digital Skills Matrix and Brazil and technical note #15 that guides the self-assessment of teachers' digital skills. This is documentary research, with exploratory and descriptive objectives. The qualitative perspective of analysis allows us to describe approximations and distances between the documents, regarding the concept of Digital Competences, the areas and the descriptors of these competences. The results indicate that both documents present a concept of Digital Competences aimed at the development of knowledge, skills and attitudes, however, the approach of DigCompEdu is broad,

¹ Professora de Educação Especial no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Mestre em Educação pelo programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria na Linha de pesquisa Educação Especial, tendo sido bolsista demanda social da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. Possui graduação em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. E-mail de contato: luana.sarzi@ufsc.br

² Graduada em Psicologia - Licenciatura, Bacharelado e Formação de Psicólogo pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Possui pós-doutorado em Educação e Psicologia pela Universidade de Aveiro (Portugal). Professora associada no Departamento de Metodologia de Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail de contato: dadaniela@gmail.com

considering beyond the technical aspect, but also the use of technologies in an ethical, reflective and critical way. Although the documents are concerned with pedagogical aspects, it is perceived that the Brazilian matrix has weaknesses in terms of professional development and training of learners. In addition, DigCompEdu presents several studies that guided its elaboration, which does not happen in Brazilian documents. Thus, the analysis presented contributes to the reflection on how Brazil has been addressing the demands arising from digital culture in education.

Keywords: Digital Competences. DigCompEdu. Brazilian Digital Competences Matrix.

COMPETENCIAS DIGITALES EN LA EDUCACIÓN: Distanciamiento y aproximaciones entre documentos nacionales e Internacionales

Resumen: El estudio tiene como objetivo realizar un análisis comparativo entre documentos sobre Competencias Digitales para docentes: el Marco Europeo de Competencias Digitales para Educadores (DigCompEdu), la nota técnica #8: Matriz de Competencias Digitales y Brasil y la nota técnica #15 que guía la autoevaluación de las competencias digitales de los docentes. Se trata de una investigación documental, con objetivos exploratorios y descriptivos. La perspectiva cualitativa del análisis permite describir las aproximaciones y distancias entre los documentos, en cuanto al concepto de Competencias Digitales, las áreas y los descriptores de estas competencias. Los resultados indican que ambos documentos presentan un concepto de Competencias Digitales orientado al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, sin embargo, el enfoque de DigCompEdu es amplio, considerando más allá del aspecto técnico, sino también el uso de las tecnologías de manera ética, reflexiva y crítica. Apesar de que los documentos se refieren a aspectos pedagógicos, se percibe que la matriz brasileña presenta debilidades en términos de desarrollo profesional y formación de los educandos. Además, DigCompEdu presenta varios estudios que orientaron su elaboración, lo que no ocurre en los documentos brasileños. Así, el análisis presentado contribuye a la reflexión sobre cómo Brasil viene abordando las demandas derivadas de la cultura digital en la educación.

Palabras clave: Competencias digitales. DigCompEdu. Matriz Brasileña de Competencias Digitales.

Introdução

As rápidas transformações advindas desenvolvimento tecnológico, cada vez mais acessível a grande parte da população, reverbera em novos e variados processos de comunicação, interação e aprendizagem. As relações sociais e os estilos de vida das pessoas, hoje, perpassam pelas redes, através de aplicativos de mensagens, videochamadas *online*, redes sociais. Logo, a sociedade está em um momento de exploração tecnológica e modificação de seus hábitos, organização temporal, espacial, em formas de pensar e interagir com o mundo (Silva, et al., 2022).

A escola, como ambiente de interação, aprendizagem e produção de conhecimento, com toda a sua diversidade, esses é afetada pelo novos modos e formas de atuar na sociedade. Por consequência, a educação vem se deparando com constantes desafios no que se refere ao acesso,

gerenciamento e uso de recursos de tecnologia e ao que a rede de internet proporciona (Parreira, et al., 2021; Souza, et al., 2021; Campos; De Paula, 2020).

Os desafios se ampliaram, a partir do momento recentemente vivido pelas instituições educacionais, que, em caráter emergencial, precisaram adaptar-se a um ensino predominantemente mediado por tecnologias devido ao distanciamento social advindo com a pandemia de Covid-19 (Dias-Trindade, et al., 2023; Silva; Souza, 2020; García-Leal, et al., 2020). Essas adaptações necessárias para dar continuidade aos processos educativos formais foram denominados como Ensino Remoto Emergencial (ERE), estabelecido para responder a uma mudança temporária (Hodges et al., 2020).

Esse período de atividades pedagógicas não presenciais, contribui significativamente para ampliação e aprofundamento das discussões sobre a formação docente e o planejamento e desenvolvimento de práticas pedagógicas que incluem as TD (Mirosavljević, et al., 2023; Paños-Castro et al., 2022; Beardsley, 2021). Frente a isso, a exigência de uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes para o uso das TD na educação (Fleury; Fleury, 2001), entra em pauta e compõe as pesquisas e trabalhos voltados às Competências Digitais (CD) dos professores e a como, essa demanda, será suprida pelos órgãos responsáveis, incluindo-se escolas, universidades, instituições públicas e privadas e, em maior amplitude, o Estado (Marchant, et al., 2021; Dias-Trindade, et al., 2023).

As CD vem sendo estudadas em nível mundial e conceituadas principalmente pela Comissão Europeia, que através do *Joint Research Centre* (JRC), elaborou uma série de documentos orientadores para o desenvolvimento dessas competências em toda a sociedade. Apesar de os debates sobre o tema virem acontecendo ao longo de vinte anos, os estudos mais recentes vêm ampliando os olhares para essas competências no âmbito da educação.

Assim, traz-se como referência para a presente discussão o *framework* DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018), elaborado pela Comissão Europeia para servir de como base teórica e metodológica comum a diferentes contextos, servindo como ponto de partida para desenvolver, comparar e discutir instrumentos para o desenvolvimento das CD dos educadores. Além disso, traz-se a ampliação de uma análise detalhada e comparativa desse *framework* com os documentos brasileiros elaborados pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), que vem, através da nota técnica #8 que apresenta Matriz de Competências Digitais (CIEB, 2019) e da nota técnica

#15 de autoavaliação de competências digitais de professores (Silva, 2019).

A escolha dos documentos a serem analisados justifica-se pela necessidade de ampliar e aprofundar os estudos em nível nacional acerca da temática e pela vasta literatura científica que utiliza como referência o *framework* europeu. Diante disso, este estudo tem como objetivo realizar uma análise comparativa teórica e documental dos *frameworks* sobre competências digitais, o DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018) nota técnica # 8 que apresenta Matriz de Competências Digitais (CIEB, 2019), e da nota técnica # 15 de autoavaliação de competências digitais de professores (Silva, 2019).

Metodologia

A presente pesquisa constitui-se como uma pesquisa básica com objetivos exploratórios e descritivos, observando uma abordagem qualitativa (Gil, 201). Busca-se uma explicação geral sobre uma temática, por meio da delimitação de conceitos e estudos, levantamentos bibliográficos e análise documental (Oliveira, 2016) e propõe-se a descrever dadas realidades e buscar aproximações por meio da comparação entre diferentes tópicos (Mattar; Ramos, 2021; Oliveira, 2016).

A discussão apresentada no texto terá uma discussão teórica acerca dos conceitos de competências e competências digitais, assim como, uma análise bibliográfica e documental comparativa entre o *framework* DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018), a nota técnica #8 que apresenta Matriz de Competências Digitais (CIEB, 2019), e da nota técnica #15 de autoavaliação de competências digitais de professores (Silva, 2019).

Adota-se como procedimento a pesquisa bibliográfica se constitui pela análise das contribuições de diferentes autores sobre determinado assunto e a pesquisa documental ocupa-se de documentos públicos, pessoais ou outros materiais que podem ser analisados e/ou reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (Gil, 2010). Logo, esse texto se propõe a trazer tanto uma discussão teórica acerca dos conceitos de competências e competências digitais, estabelecidos por autores referência na área, quanto a análise comparativa dos documentos supracitados. Assim, buscar-se-á destacar similaridades e diferenças, entre as características estruturais e conceituais trazidas pelos documentos orientadores para o desenvolvimento de competências digitais (Lucas; Moreira, 2018; CIEB, 2019; Silva, 2019),

contribuindo para o desenvolvimento de uma visão abrangente sobre a efetividade e relevância dessas orientações no contexto educacional.

Do conceito de competência às competências digitais: caminhos e desafios para a educação

Competência é um termo carregado de sentidos e conceituações teóricas que pauta discussões no campo da educação e divide opiniões. Favoráveis ou desfavoráveis, as compreensões de competência abrangem uma série de critérios associados ao seu pertencimento a diferentes paradigmas pedagógicos que, segundo Perrenoud (2000), pode remeter a práticas seletivas e conservadoras ou a práticas democratizantes ou renovadoras.

Para tanto, é imperativo fazer alusão a essa complexidade quando se traz à tona um debate sobre competências digitais já que, esse conceito, constitui-se como premissa para o aprofundamento do que vem se entendendo como competências no campo da educação. Logo, traz-se uma breve discussão teórica como base para a compreensão de como vem sendo produzidos e, arrisca-se dizer, modificados, os conhecimentos acerca desse termo/conceito.

Observando-se os movimentos que vem ocorrendo a nível mundial na área da educação, o conceito de competência apresenta uma ambivalência quando associado, exclusivamente, a um conjunto de saberes disciplinares que circundam matérias escolares convencionais e conteúdos específicos a serem aprendidos pelos estudantes (Zabala; Arnau, 2014). Dados os processos de mudança que os sistemas de ensino vêm buscando e a necessidade de vencer o modelo tradicional de educação, o conceito de competência pode contemplar, justamente, a superação método de ensino baseado substancialmente na memorização de conceitos quando abarca os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessárias a utilização prática, reflexiva e transformativa dessas aprendizagens (Zabala; Arnau, 2014).

O conceito de competência vincula-se também ao mercado de trabalho, no sentido oferecer uma formação voltada para o desenvolvimento de habilidades práticas e técnicas e de capacitar as pessoas para atender às demandas do mercado de trabalho. Fleury e Fleury, (2001) esclarecem que, na década de 70, a referência que balizava o conceito de competência, dizia respeito a um conjunto de tarefas pertinentes a um cargo, caracterizando uma realidade organizacional fundada nos princípios do taylorismo-fordismo.

Esta linha de raciocínio, segundo Lawler (1994) compreende o desenvolvimento de

habilidades específicas para desempenhar alguma função, caracterizando-se o que acreditava o modelo taylorista. No entanto, segundo o autor essa compreensão mercadológica do termo não atende às demandas complexas de uma sociedade.

Essa abordagem tecnicista também foi lançada à educação na década de 70, a partir do ensino profissionalizante, que tinha como função preparar as pessoas para o mercado de trabalho (Fleury; Fleury, 2001). No entanto, compreende-se hoje que a simplificação do termo competência a esse viés, não abarca os aspectos sociais, emocionais e/ou comportamentais, que são considerados essenciais no contexto atual e principalmente, não contempla a diversidade presente no campo da educação.

O conceito de competência apresentado por Perrenoud (1999) distancia-se dessa visão mercadológica da educação pois compreende como papel da escola a formação integral dos estudantes e não somente a transmissão de conteúdos específicos. Esse autor, compreende que a necessidade de se desenvolver junto aos estudantes a capacidade de construir e aplicar conhecimentos em situações reais e desenvolver habilidades práticas por meio da interação com o ambiente (Perrenoud, 1999). Isso implica em uma visão de competência como algo dinâmico, que evolui ao longo do tempo e é resultado da interação entre o indivíduo e seu ambiente.

Perrenoud (2000) identificou, ainda, diversas competências categorizadas em áreas como a cognitiva, a comunicativa, a metacognitiva, a social e interpessoal, e a afetiva. Ele passa a defender que o desenvolvimento dessas competências deve acontecer por meio de metodologias ativas e participativas, que estimulem o pensamento crítico, a resolução de problemas e a colaboração entre os estudantes.

Assim, esses estudos, aportam uma nova compreensão de competências na área da educação. Desde então, diversos países, pautados em organizações mundiais como por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (Silva, et al., 2021; Delors, 2003), passam a adotar essa perspectiva e a repensar seus currículos e formas de avaliação com base nas competências que os estudantes devem adquirir ao longo de sua formação (Soffner, 2014).

No Brasil, essa compreensão vem sendo percebida em documentos legais e orientadores para a educação. Shorn, et al. (2022) destacam entre os documentos que começam a empregar esse termo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 e os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997. No entanto, apesar de fazerem alusão às aprendizagens contextuais dos estudantes e não ao desenvolvimento habilidades específicas para o mercado de trabalho, esses documentos não trazem um aprofundamento conceitual acerca dos caminhos epistemológicos seguidos para tal conceituação.

O documento mais recente a abordar esse conceito é a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018). O conceito apresentado por esse documento entende competência como os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores desenvolvidos pelos estudantes ao longo de sua educação (Ibid., 2018).

Ainda há que se considerar que, o desenvolvimento de competências demanda processos de aprendizagem que oportunizem que isso aconteça. Luz et al. (2013) afirmam que, em âmbito educacional, esses processos relacionam-se diretamente ao conhecimento (saber), à aplicação desse conhecimento (saber fazer) e à capacidade de tomar decisões em novos contextos (saber decidir), pautados em valores como ética e respeito às diferenças (saber ser).

Para tanto, em um contexto educacional os professores assumem um papel fundamental na adoção de estratégias e metodologias capazes de mobilizar a participação ativa dos alunos em seu processo de aprender. Perrenoud (2014) defende, que o ofício do professor não é imutável, portanto, suas transformações implicam em um aprimoramento de competências que darão conta de atuar diante da heterogeneidade presente na escola, de pessoas, vivências, práticas pedagógicas, estratégias avaliativas e, também, formas de aprendizagem. Para tanto, segundo o autor, a compreensão de competência inclui a capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situação (Perrenoud, 2000).

Assim, em concordância com Perrenoud (2000) compreende-se que a conceituação de competência, em relação a atuação docente, abrange alguns aspectos numerados e explorados pelo autor: 1) as competências não são saberes por si só, mas mobilizam esses saberes. 2) Essa mobilização só é pertinente diante de cada situação, respeitadas suas singularidades; 3) O exercício da competência perpassa por operações mentais complexas que permitem agir de acordo com o que a situação exige; 4) As competências profissionais constroem-se tanto na formação, quanto na prática diária do professor.

Logo, trazendo-se como base os estudos desse autor (Ibid., 2000) para a definição e reflexão sobre esse termo, considera-se a competência como um conceito flexível e que

compreende, também, a complexidade da profissão professor. Os processos educacionais modificam-se à medida que a sociedade se desenvolve, em consequência disso, a práxis do professor também se transforma. Cabe esclarecer que, reconhece-se os desafios exigidos para a prática docente e, frente a isso, entende-se que não é possível enumerar competências mínimas ou máximas para esse profissional, mas é inegável que a mudança é necessária a medida em que as diversidades presentes em um espaço educacional se manifestam.

Dentre essas mudanças estão as transformações aceleradas e a disseminação de tecnologias digitais que, no âmbito educacional, apresentam-se como um desafio para os professores (Schorn; Silva; Behar, 2022). A demanda por práticas que deem conta da realidade desenhada por esses recursos, principalmente depois da pandemia de Covid-19, em que todas as modalidades educacionais se veem diante da necessidade de adequar suas práticas para realizar um ensino, muitas vezes, mediado por tecnologias, torna-se primordial aprofundar os estudos acerca de uma competência específica: a Competência Digital.

Silva et al. (2021, p. 11) caracterizam as competências digitais como “um conjunto de habilidade e atitudes que, com o uso seguro e crítico de uma TD, permitem ao sujeito solucionar determinados problemas em todas as esferas da vida”. Dessa forma, o cenário internacional, especialmente nos países europeus, vem lançando mão de discussões sobre a temática desde 2003, resultado na elaboração de *frameworks* que guiam o desenvolvimento das competências voltadas à toda a sociedade e, na educação, orientando a atuação docente, diante de um cenário educacional mediado por tecnologias.

Os caminhos para relacionar as competências digitais com o campo da educação perpassaram por longos estudos sobre toda a sociedade. Os estudos sobre competências digitais e educação intensifica-se a partir da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que realiza um estudo de 1997 a 2003, e publica um relatório objetivando identificar competências chave para se viver no mundo moderno. Esse documento, chamado Definição e Seleção de Competências (DeSeCo), organiza nove competências subdivididas em três grandes áreas: 1) Uso interativo das ferramentas; 2) interação em grupos heterogêneos; 3) ação autônoma (Silva et al., 2021; OCDE, 2003)

Logo em seguida, no ano de 2006, a comissão europeia apresenta o *Key Competences for a Life Long Learning*, um quadro de referência com competências básicas para os cidadãos

européus (Mattar et al., 2020; Silva et al., 2021). Dentre as 8 competências básicas está a competência digital, definida por esse documento como a utilização crítica e segura das tecnologias digitais na sociedade, no trabalho, para o lazer e comunicação (Conselho Da União Europeia, 2006). A comissão europeia sempre foi referência principal de pesquisas no campo e, em 2011, promove uma investigação que embasa a elaboração um quadro de referência para o desenvolvimento de competências digitais.

Assim, a partir desse estudo, surgiram diversos frameworks que vem orientando toda a sociedade europeia para a formação de competências digitais (Mattar et al., 2020). Destaca-se aqui o *DigComp: a Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe* (Ferrari, 2013), voltado a toda a sociedade europeia e o *DigCompEdu: The European framework for the Digital Competence for Educators* (Redecker; Punie, 2017), voltado à educação. O primeiro, apresenta três versões, a saber: *DigComp 1.0*, *DigComp 2.0* e *DigComp 2.1* (Mattar et al., 2020) e traz uma definição mais abrangente para o conceito de competências digitais:

[...] conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, estratégias e sensibilização de que se precisa quando se utilizam as TIC e os meios digitais para realizar tarefas, resolver problemas, se comunicar, gerar informações, colaborar, criar e compartilhar conteúdo, construir conhecimento de maneira efetiva, eficiente, adequada de maneira crítica, criativa, autônoma, flexível, ética, reflexiva para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem, a socialização, o consumo e o empoderamento (Ferrari, 2013, p. 3-4)

O quadro de referência que apresenta as principais competências digitais pertinentes à educação, o DigCompEdu adota o conceito acima e descreve vinte e duas competências para a área da Educação (Redecker; Punie, 2017). Traduzido para o português por Lucas e Moreira (2018) o framework classifica as competências em seis áreas que são centradas no professor, partindo-se do pressuposto que, cabe a esse, auxiliar no desenvolvimento das competências digitais dos estudantes (Mattar et al., 2020).

Caracterização dos documentos europeu e brasileiro: distanciamento e aproximações

A partir da breve contextualização histórica do processo de elaboração dos documentos europeus e brasileiros que vem pautando as discussões sobre competências digitais, parte-se

para uma análise mais aprofundada do DigCompEdu, bem como da nota técnica # 8 que apresenta Matriz de Competências Digitais (CIEB, 2019) e da nota técnica # 15 de autoavaliação de competências digitais de professores (Silva, 2019) que embasam um instrumento de avaliação de CD brasileiro, o Guia Edutec (CIEB, 2022). O presente tópico almeja traçar uma breve comparação dos conceitos de competências digitais abordados em ambos os documentos assim como da estrutura que compõe sua concepção.

O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que desenvolve ações para apoiar as redes públicas de ensino básico a utilizar de forma eficaz as tecnologias digitais para favorecer os processos de aprendizagem (CIEB, s/d). Apoiado por empresas do setor privado, o CIEB vem ofertando orientações técnicas e estabelecendo parcerias com Ministério da Educação e outros órgãos públicos no desenvolvimento de estudos e plataformas que amparam a proposição de programas voltados a inovação das redes de ensino (Duarte, 2022).

Cabe esclarecer que, não se objetiva entrar na seara da relação público e privado, na elaboração e aplicação de ambos os documentos. Qualquer parecer sobre essa associação seria rasa, dada a complexidade dos processos que se dão para os estudos e interesses e diferentes instituições nesse tipo de avaliação. Busca-se, sobretudo, observar como essas referências vem compreendendo as competências digitais e quais as suas proposições para os professores em um tempo em que se faz necessário debater sobre as tecnologias na escola.

Assim como mencionado no tópico anterior, a BNCC de 2019, traz em seu texto a preocupação com o desenvolvimento de competências digitais, o que embasa a criação das notas técnicas apresentadas pelo CIEB. Para tanto, embora pouco conhecido, o Brasil conta com esse quadro para referência em pesquisas sobre o desenvolvimento de CD, que apresenta como uma de suas bases teóricas o DigCompEdu (2017; 2018). Logo, muitos estudiosos brasileiros (Silva, 2022; Silva; Behar, 2021; Mattar et al. 2020) vem estudando amplamente essas referências e correlacionando com as realidades brasileiras.

A comparação das matrizes de competências digitais de professores propostas pelo CIEB e pela Comissão Europeia revela dados relevantes para uma análise qualitativa. Inicialmente apresenta-se um comparativo entre o conceito de competências digitais trazido por cada um dos documentos. Foram considerados ainda as dimensões e o número de áreas

presentes em cada matriz, assim como o número de competências exigidas. Além disso, analisou-se os termos utilizados em cada uma das matrizes, bem como a indicação de possíveis relações entre as competências. Também se observa a explicitação de níveis de complexidade das competências ou de níveis de adoção de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). O quadro abaixo (Quadro 1), apresenta uma síntese desse comparativo.

Quadro 1 – Comparativo entre a estrutura dos documentos

	DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018)	Nota técnica #8: Matriz de Competências Digitais (CIEB, 2019)	Nota técnica #15: autoavaliação de competências digitais de professores (Silva, 2019)
Conceito de CD	Adota a concepção do DigComp: [...] conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, estratégias e sensibilização de que se precisa quando se utilizam as TIC e os meios digitais para realizar tarefas, resolver problemas, se comunicar, gerar informações, colaborar, criar e compartilhar conteúdo, construir conhecimento de maneira efetiva, eficiente, adequada de maneira crítica, criativa, autônoma, flexível, ética, reflexiva para o trabalho, o lazer, a participação, a aprendizagem, a socialização, o consumo e o empoderamento (Ferrari, 2012, p. 3-4)	“Para a construção da Matriz de Competências Digitais CIEB, utilizou-se como referencial o entendimento de que competências são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes ”. (CIEB, 2019, p 10)	“Entende-se por competências a capacidade de atuação eficaz diante de uma situação complexa, mobilizadora de diferentes conhecimentos, recursos, atitudes e esquemas de ação e de avaliação (Perrenoud, 1999). No contexto das TDICs, competências podem ser traduzidas como a capacidade de ação que integra ferramentas, recursos, interfaces e conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e teóricos no planejamento, na prática e na reflexão sobre a prática, diante de situações inesperadas.” (Silva, 2019, p.4)
Âmbito/ Dimensões	3 dimensões: 1- Competências profissionais dos educadores 2- Competências pedagógicas dos educadores 3- Competências dos aprendentes	2 dimensões: 1- Competências de professores para o uso de TICs 2- Competências de multiplicadores para uso de TICs	Segue como referência a Matriz de Competências Digitais (CIEB, 2019)
Áreas	6 áreas: 1-envolvimento profissional 2-recursos digitais 3-ensino e aprendizagem 4-avaliação 5-capacitação dos aprendentes 6-promoção das CD dos aprendentes	Três áreas: 1- Pedagógica 2- Cidadania Digital 3- Desenvolvimento profissional	Segue como referência a Matriz de Competências Digitais (CIEB, 2019)
Competências	22 competências: área 1: 4 competências área 2: 3 competências área 3: 4 competências área 4: 3 competências área 5: 3 competências área 6: 5 competências	12 competências: 4 competências em cada área.	Segue como referência a Matriz de Competências Digitais (CIEB, 2019)
Níveis	6 níveis de proficiência: A1 - Consciência A2 - Exploração B1 - Integração B2 - Especialização C1 - Liderança C2 - Inovação	Os níveis de apropriação são esclarecidos na Nota técnica #15: autoavaliação de competências digitais de professores (Silva, 2019)	5 níveis de apropriação: 1- Exposição 2- Familiarização 3- Adaptação 4- Integração 5- Transformação

Fonte: Elaborado pela autora

Quanto ao conceito apresentado em cada um dos documentos, o que se percebe é que o DigCompEdu apresenta uma abrangência maior na compreensão de Competências Digitais. Essa concepção inclui não apenas os conhecimentos, habilidades e atitudes, mas também, estratégias, sensibilização e valores necessários para fazer uso das tecnologias de forma efetiva e ética em diversas áreas da vida. Essas competências são vistas como essenciais para realizar tarefas, resolver problemas, se comunicar, colaborar, criar conteúdo, compartilhar informações, construir conhecimento e empoderamento (Ferrari, 2013).

Já os conceitos apresentados pelos documentos brasileiros iniciam-se em uma visão empresarial do termo competência como “conhecimentos, habilidades e atitudes” (CIEB, 2019), na nota técnica #8, alargando-se para uma definição que inclui a capacidade de atuação eficaz diante de situações complexas que exigem a mobilização de conhecimentos, recursos, atitudes e esquemas de ação e avaliação na nota técnica #15 (Silva, 2019). No conceito brasileiro, observa-se que as competências digitais englobam principalmente o domínio técnico das ferramentas e interfaces tecnológicas e, esse domínio, serviria ao planejamento, prática e reflexão sobre a prática, sendo capaz de lidar com situações inesperadas.

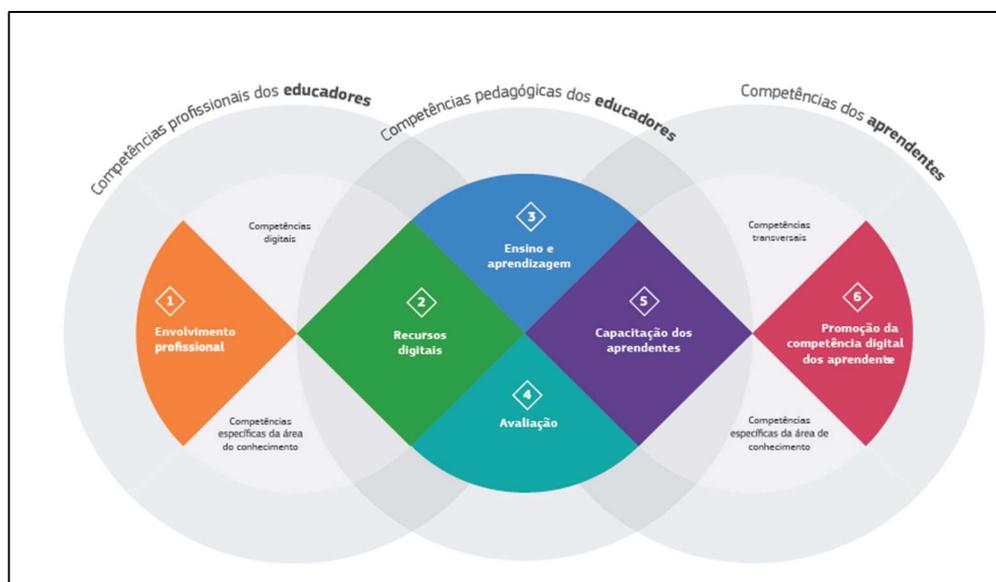
Ambos os conceitos mostram a importância de desenvolver competências digitais, mas a abordagem do conceito do DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018) é mais ampla, considerando não apenas o aspecto técnico, mas também o desenvolvimento de habilidades relacionadas à ética, reflexão, criatividade, autonomia, flexibilidade e empoderamento para diversos âmbitos da vida. Por outro lado, o conceito de competências na nota técnica #15 (Silva, 2019), enfatiza a capacidade de atuação eficaz diante de situações complexas e inesperadas, integrando conhecimentos tecnológicos, domínio das ferramentas para sua aplicação em contextos pedagógicos.

Atribui-se a abrangência do conceito apresentado pelos *frameworks* Europeus aos diversos estudos que vem sendo realizados desde 2005 pelo Conselho da União Europeia (Junior, 2020). Ao tempo em que, no Brasil, os estudos sobre a temática intensificaram-se nos últimos anos com a publicação do Plano Nacional de Educação 2014-2024, que apresenta dentre os seus objetivos “expandir o acesso às tecnologias e promover o uso pedagógico dessas ferramentas no ambiente escolar, visando a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.” (Brasil, 2014) e tomaram amplitude após a pandemia de covid-19 (CIEB, 2022; Florenciano, 2022).

Quanto às dimensões apresentadas pelos documentos, percebe-se que o *framework* europeu apresenta uma perspectiva mais abrangente, organizando-se em três grandes dimensões: 1) Competências profissionais dos educadores, 2) Competências pedagógicas dos educadores e 3) Competências dos aprendentes (Lucas; Moreira, 2018). Já os documentos brasileiros apresentam suas áreas e competências divididas em duas dimensões: 1) Competências de professores para o uso de TICs e 2) Competências de multiplicadores para uso de TICs (CIEB, 2019).

Mesmo com essa diferença, ambos demonstram preocupação com o aspecto pedagógico. Essa preocupação, está implícita no documento Brasileiro, quando considera esses dois agentes importantes na educação. Já o DigCompEdu, explicita a relevância desse âmbito quando apresenta em seu texto os aspectos pedagógicos como centrais e, assim, os ilustra no infográfico apresentado pelo *framework* (Figura 1).

Figura 1 – Áreas e âmbito do DigCompEdu

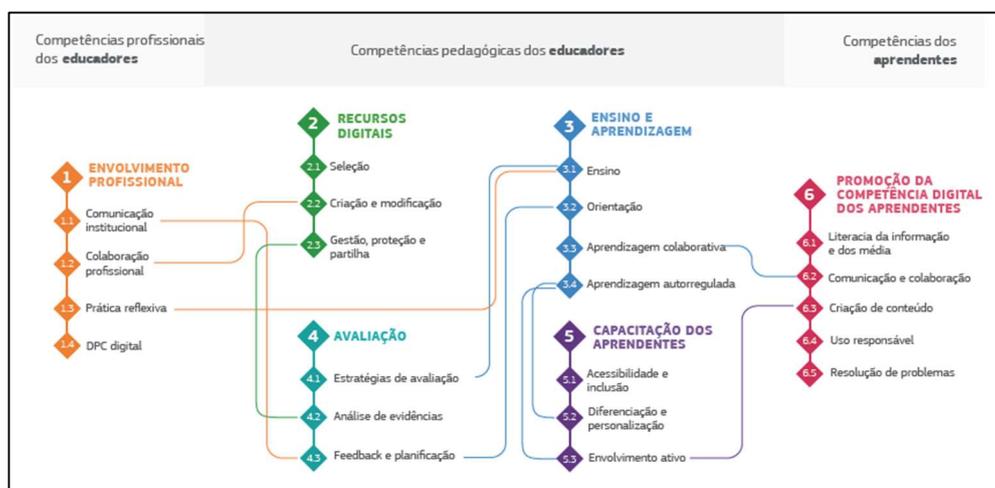


Fonte: DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018, p. 15)

Quanto às seis áreas definidas pelo *framework* europeu, ilustradas na figura 1, destaca-se inicialmente a preocupação em abranger a diversidade e multiplicidade de aspectos que podem caracterizar um espaço educacional, considerando-se as relações profissionais dos educadores entre seus pares e outros profissionais da educação, os aspectos voltados ao ensino

e aprendizagem até a promoção de competências dos aprendentes (Lucas; Moreira, 2018). Evidencia-se, ainda, uma preocupação em demonstrar uma ligação que Junior (2020) chama de holística entre as áreas, demonstrando que essas são interligadas, o que pressupõe um desenvolvimento integrado dessas competências (Figura 2).

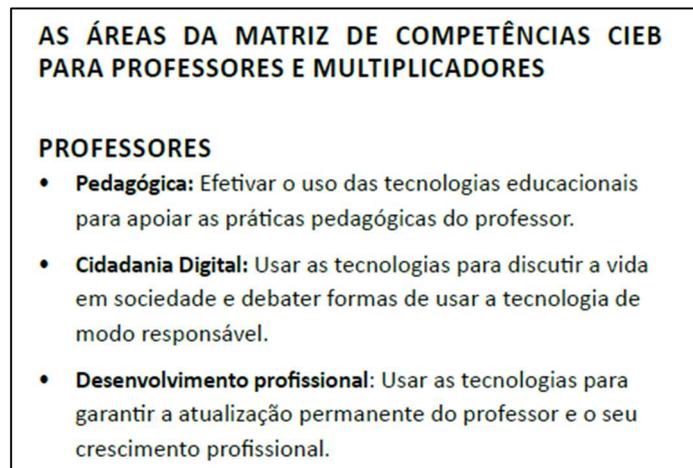
Figura 2 – Competências e suas ligações



Fonte: DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018, p. 16)

A nota técnica #8 com a Matriz de competências digitais não apresenta essa correlação, mas conceitua suas três áreas (Figura 3) e a nota técnica #5 (Silva, 2019) as sistematiza em um infográfico ilustrativo sobre o funcionamento da autoavaliação (Figura 4). Essa organização traz clareza em relação ao que está se considerando em cada uma e define as competências pertinentes a essas.

Figura 3 – Conceituação das áreas da Matriz de Competências CIEB



Fonte: Nota técnica #º 8 (CIEB, 2019, p.11)

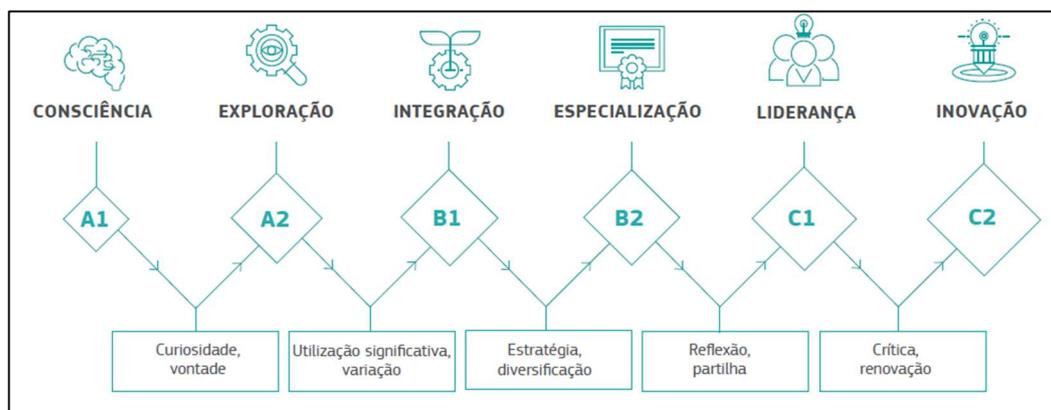
Figura 4 – Como funciona a autoavaliação



Fonte: Nota técnica #º 15 (Silva, 2019, p. 14)

Estruturalmente os documentos analisados apresentam quadros caracterizando descritores de cada uma das competências digitais subdivididos de acordo com as áreas (Lucas; Moreira, 2018; CIEB, 2019). Além disso apresentam conceitualmente e estruturalmente, em texto, quadros e infográficos, o modelo de progressão e níveis de proficiência ou apropriação de cada uma dessas competências. A caracterização desses níveis pode ser visualizada nas figuras 5 e 6 abaixo.

Figura 5 – Modelo de progressão DigCompEdu



Fonte: DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018, p. 29)

Figura 6 – Níveis de Apropriação das Tecnologias

EXPOSIÇÃO	Quando não há uso das tecnologias na prática pedagógica ou quando o professor requer apoio de terceiros para utilizá-las. E também quando o uso é apenas pessoal. O professor identifica as tecnologias como instrumento, não como parte da cultura digital.
FAMILIARIZAÇÃO	O professor começa a conhecer e usar pontualmente as tecnologias em suas atividades. Identifica e enxerga as tecnologias como apoio ao ensino. O uso de tecnologias está centrado no professor.
ADAPTAÇÃO	As tecnologias são usadas periodicamente e podem estar integradas ao planejamento das atividades pedagógicas. O professor identifica as tecnologias como recursos complementares para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.
INTEGRAÇÃO	O uso das tecnologias é frequente no planejamento das atividades e na interação com os alunos. O professor trabalha com as tecnologias de forma integrada e contextualizada no processo de ensino e aprendizagem.
TRANSFORMAÇÃO	Quando o professor usa as tecnologias de forma inovadora, compartilha com os colegas e realiza projetos colaborativos para além da escola, mostrando-se maduro digitalmente. Ele identifica as tecnologias como ferramenta de transformação social.

Fonte: Nota técnica #15 (Silva, 2019, p. 14)

O que se percebe diante dessa análise, é que o *framework* europeu apresenta uma estrutura muito mais completa que os documentos brasileiros, uma vez que, para além dos quadros, traz um detalhamento textual sobre cada uma das competências digitais, além de apresentar exemplos de ações relacionadas a essas em espaços educacionais. Ainda, para que haja uma compreensão global de como os documentos brasileiros (CIEB, 2019; Silva, 2019)

vem entendendo o processo de desenvolvimento de competências digitais para os educadores é necessária uma leitura integrada das notas técnicas #8 e #15, diferentemente do DigCompEdu que faz uma apresentação integral, sistemática e aprofundada em um único documento o que, favorece a compreensão e o estabelecimento de correlações entre as áreas, competências e níveis de proficiência em cada uma.

Quanto ao conteúdo abordado pelos descritores de competências digitais apresentados pelos documentos estudados, organizou-se o quadro abaixo (quadro 2) trazendo as aproximações encontradas na análise comparativa entre o DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018) e a Matriz Brasileira de Competências Digitais (CIEB, 2019). A análise comparativa está organizada de acordo com as áreas e competências da Matriz Brasileira organizando-se logo abaixo na tabela as áreas e competências do DigCompEdu que se aproximam, de acordo com a sua caracterização.

Quadro 2 – Análise comparativa entre as áreas e competências do DigCompEdu e da Matriz Brasileira de Competências Digitais

QUADRO	ÁREAS	COMPETÊNCIAS			
Matriz Brasileira (CIEB, 2019)	1. PEDAGÓGICA	PRÁTICA PEDAGÓGICA Ser capaz de incorporar tecnologia às experiências de aprendizagem dos alunos e às suas estratégias de ensino.	AValiação Ser capaz de usar tecnologias digitais para acompanhar e orientar o processo de aprendizagem e avaliar o desempenho dos alunos.	PERSONALIZAÇÃO Ser capaz de utilizar a tecnologia para criar experiências de aprendizagem que atendam as necessidades de cada estudante.	CURADORIA E CRIAÇÃO Ser capaz de selecionar e criar recursos digitais que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem e gestão de sala de aula.
DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018)	2. RECURSOS DIGITAIS 3. ENSINO E APRENDIZAGEM 4. AVALIAÇÃO 5. CAPACITAÇÃO DOS APRENDENTES 6. PROMOÇÃO DAS CD DOS APRENDENTES	3.1 Ensino Planificar e implementar dispositivos e recursos digitais no processo de ensino, de modo a melhorar a eficácia das intervenções pedagógicas. 3.3 Aprendizagem colaborativa Usar tecnologias digitais para promover e melhorar a colaboração do aprendiz. [...].	3.2 Orientação Usar tecnologias e serviços digitais para melhorar a interação com os aprendentes, individual e coletivamente, dentro e fora da sessão de aprendizagem. [...] 4.1 Estratégias de avaliação Usar tecnologias digitais para a avaliação formativa e sumativa. Melhorar a diversidade e adequação dos formatos e abordagens de avaliação.	3.4 Aprendizagem autorregulada Usar tecnologias digitais para apoiar a aprendizagem autorregulada dos aprendentes, i.e., permitir que planeiem, monitorem e reflitam sobre a sua própria aprendizagem [...] 5.2 Diferenciação e personalização Usar tecnologias digitais para atender às diversas necessidades de aprendizagem dos aprendentes, permitindo que estes programem a diferentes níveis e	2.1 Seleção Identificar, avaliar e selecionar recursos digitais para o ensino e aprendizagem. [...] 2.2 Criação e modificação Modificar e desenvolver recursos existentes com licença aberta e outros recursos onde tal é permitido. [...]

		<p>5.3 Envolvimento ativo Usar tecnologias digitais para promover o envolvimento ativo e criativo dos aprendentes com um assunto específico.. [...].</p>	<p>4.2 Análise de evidências Produzir, selecionar, analisar criticamente e interpretar evidências digitais sobre a atividade, desempenho e progresso do aprendente.. [...].</p> <p>4.3 Feedback e planificação Usar tecnologias digitais para fornecer feedback oportuno e direcionado aos aprendentes. [...].</p>	<p>velocidades e sigam caminhos e objetivos de aprendizagem individuais.</p>	<p>6.5 Resolução de problemas digitais Incorporar atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes identifiquem e resolvam problemas técnicos ou transfram criativamente conhecimento tecnológico para novas situações.</p>
<p>Matriz Brasileira (CIEB, 2019)</p>	<p>2. CIDADANIA DIGITAL</p>	<p>USO RESPONSÁVEL Ser capaz de fazer e promover o uso ético e responsável da tecnologia (cyberbullying, privacidade, presença digital e implicações legais).</p>	<p>USO SEGURO Ser capaz de fazer e promover o uso seguro das tecnologias (estratégias e ferramentas de proteção de dados).</p>	<p>USO CRÍTICO Ser capaz de fazer e promover a interpretação crítica das informações disponíveis em mídias digitais.</p>	<p>INCLUSÃO Ser capaz de utilizar recursos tecnológicos para promover a inclusão e a equidade educativa.</p>
<p>DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018)</p>	<p>2. RECURSOS DIGITAIS</p> <p>5. CAPACITAÇÃO DOS APRENDENTES</p> <p>6. PROMOÇÃO DAS CD DOS APRENDENTES</p>	<p>6.3 Criação de conteúdo digital Incorporar atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes se expressem através de meios digitais.. [...].</p> <p>6.4 Uso responsável Tomar medidas que garantam o bem-estar físico, psicológico e social dos aprendentes enquanto usam tecnologias digitais. [...].</p>	<p>2.3 Gestão, proteção e partilha Organizar conteúdo digital e disponibilizá-lo aos aprendentes, encarregados de educação e outros educadores. Proteger eficazmente conteúdo digital sensível.. [...].</p> <p>6.2 Comunicação e colaboração digital Incorporar atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes usem, eficaz e responsabilmente, tecnologias digitais [...].</p>	<p>6.1 Literacia da informação e dos média Incorporar atividades, tarefas e avaliações de aprendizagem que requeiram que os aprendentes articulem necessidades de informação; encontrem informação e recursos em ambientes digitais; organizem, processem, analisem e interpretem informação; [...].</p>	<p>5.1 Acessibilidade e inclusão Garantir acessibilidade a recursos e atividades de aprendizagem para todos os aprendentes, incluindo os que têm necessidades especiais. Ter em consideração e dar resposta às expectativas, capacidades, usos e conceções erróneas (digitais) dos aprendentes, bem como ao uso contextual, físico e cognitivo que fazem das tecnologias digitais.</p>
<p>Matriz Brasileira (CIEB, 2019)</p>	<p>3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL</p>	<p>AUTODESENVOLVIMENTO Ser capaz de usar TICs nas atividades de formação continuada e de desenvolvimento profissional</p>	<p>AUTOAVALIAÇÃO Ser capaz de utilizar as TIC para avaliar a sua prática docente e implementar ações para melhorias.</p>	<p>COMPARTILHAMENTO Ser capaz de usar a tecnologia para participar e promover a participação em comunidades de aprendizagem e trocas entre pares.</p>	<p>COMUNICAÇÃO Ser capaz de utilizar tecnologias para manter comunicação ativa, sistemática e eficiente com os atores da comunidade educativa.</p>

DigCompEdu (Lucas; Moreira, 2018)	1. ENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	1.4 Desenvolvimento Profissional Contínuo (DPC) digital Usar fontes e recursos digitais para desenvolvimento profissional contínuo.	1.3 Prática reflexiva Refletir individualmente e coletivamente, avaliar criticamente e desenvolver ativamente a sua prática pedagógica digital e a da sua comunidade educativa.	1.2 Colaboração profissional Usar tecnologias digitais para colaborar com outros educadores, partilhar e trocar conhecimento e experiência, [...].	1.1 Comunicação institucional Usar tecnologias digitais para melhorar a comunicação institucional com os aprendentes, encarregados de educação e terceiros. [...]
--	-------------------------------------	---	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora

As correspondências realizadas na tabela observaram os termos utilizados por ambas as matrizes, assim como o conteúdo abordado na descrição das competências. Logo, ao analisar-se o quadro x, percebe-se que há aproximações entre as competências apontadas pelo DigCompEdu e a Matriz Brasileira elaborada pelo CIEB. No entanto, evidencia-se mais uma vez a abrangência e detalhamento do documento Europeu de cada uma das competências.

Além disso, percebe-se que há uma repetição na distribuição das áreas 2, 5 e 6 do DigCompEdu, o que se justifica pelo caráter descritivo e aprofundado que esse framework apresenta seus descritores que estão alocados em áreas diferentes ou que não existem na Matriz Brasileira. A Nota Técnica #8 (CIEB, 2019) não contempla especificamente áreas que se relacionam mais diretamente com as áreas 2. Recursos digitais, 5. Capacitação dos Aprendentes e 6. Promoção das Competências Digitais dos aprendentes do DigCompEdu. Portanto, as competências correspondentes a essas foram alocadas no quadro comparativo de acordo com possíveis aproximações com o que é apresentado pela Matriz Brasileira.

Esse aspecto pode ser considerado um distanciamento de conteúdos entre os documentos, em especial no que se refere a área 6. Promoção das Competências Digitais dos aprendentes que, no quadro, teve suas competências subdivididas entre as áreas pedagógica, avaliação, curadoria/criação, uso responsável, uso seguro e uso crítico da Matriz Brasileira. Essa distribuição se justifica pelas competências brasileiras terem sido pensadas para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes dos professores e não desses em relação à promoção das CD dos estudantes, que estaria contemplada na prática educativa docente, como prevê o DigCompEdu.

Ao observar a distribuição de competências da mesma área do DigCompEdu em diferentes competências apresentadas pela Matriz do CIEB, compreende-se que as relações

internas identificadas por Lucas e Moreira (2018) no quadro de referência europeu também podem estar presentes, de forma implícita, na proposta do CIEB. No entanto, Júnior (2020) alerta que essa questão ainda precisa ser mais explorada por meio de novas pesquisas, a fim de aprofundar os estudos e investigar empiricamente essas possíveis relações holísticas que possam se apresentar no desenvolvimento de CD de professores, a partir dos pressupostos da Matriz Brasileira.

Observa-se ainda que a área pedagógica apresenta o maior número de correspondências entre as competências europeias e brasileiras, o que retoma a preocupação de ambos os documentos em relação a esse aspecto. O menor número de correlações está no Desenvolvimento Profissional, o que demonstra a necessidade de se ampliar os estudos em relação à formação docente para a atuação em um ensino mediado por tecnologias.

É possível identificar ainda, que a Cidadania Digital é contemplada em ambos os documentos, demonstrando preocupação com o uso seguro, crítico, reflexivo e inclusivo das TD. A diferença que se percebe nesse tópico, é que as orientações quanto a essa criticidade não configuram uma área específica no DigCompEdu, mas estão presentes em 3 áreas (2. Recursos Digitais; 5. Capacitação dos Aprendentes; 6. Promoção das CD Dos Aprendentes) e em 6 competências (6.3 Criação de conteúdo digital; 6.4 Uso responsável; 2.3 Gestão, proteção e partilha; 6.2 Comunicação e colaboração digital; 6.1 Literacia da informação e dos meios; 5.1 Acessibilidade e inclusão). Esse dado reforça o caráter holístico do documento elaborado pela Comissão Europeia, que apresenta essas orientações para diferentes âmbitos da educação.

Assim, a partir da comparação entre os documentos, percebe-se que há aspectos semelhantes e diferentes entre as duas matrizes, no entanto, o DigCompEdu apresenta um histórico contemplando as diversas discussões e pesquisas que pautaram a sua elaboração, o que não acontece nos documentos brasileiros, indicando uma fragilidade quanto à clareza metodológica de sua elaboração. Ressalta-se, por fim, que nenhum dos aspectos trazidos na Matriz Brasileira quanto às áreas e competências vai além do que já é descrito, caracterizado e exemplificado no DigCompEdu, que por sua vez, traz um número maior de competências, uma correlação entre essas e descritores consistentes para cada uma.

Considerações Finais

Considera-se que a foi possível atingir o objetivo geral deste estudo, que consistiu em buscar as aproximações e distanciamentos entre documentos brasileiros e da Comissão Europeia em relação às competências digitais, identificando-se as relações conceituais, estruturais e de conteúdo relacionados às áreas e descritores de CD propostos pelos documentos orientadores. Compreende-se que, essa análise, contribui para a reflexão sobre como o Brasil vem abordando as demandas apresentadas pela cultura digital aos docentes, assim como, na identificação de como os países Europeus, como referências nesse âmbito de estudo, vem orientando os processos de avaliação e desenvolvimento de CD para os educadores.

Percebeu-se que há aspectos semelhantes e diferentes entre as duas matrizes, e que, a proposta do CIEB considera não apenas a realidade brasileira, mas também está alinhada e usa como referência em seus documentos os estudos desenvolvidos pelos países europeus, que acumulam 15 anos de pesquisa e prática em desenvolvimento de competências digitais. É importante destacar que as competências compreendem aspectos fundamentais para a educação na era digital, e que, as tecnologias digitais têm alterado os tempos, os espaços e as formas tradicionais de ensino, criando formas de comunicação, interação e aprendizagem. Por esse motivo, ressalta-se a necessidade de estudos que proponham e aprofundem as reflexões sobre a formação e atuação docente diante dessa realidade.

Referências

BEHAR, P. A.; SCHORN, G. T.; DA SILVA, K. K. A. Mapeamento de Competências Digitais para o aluno dos Anos Iniciais-COMPDig_AI. **Renote**, v. 17, n. 1, p. 507-516, 2019.
BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. -Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Brasília: MEC. 2018.

BEARDSLEY, Marc et al. Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use digital technologies. **British Journal of Educational Technology**, v. 52, n. 4, p. 1455-1477, 2021.

CAMPOS, C. F.; DE PAULA, L. B. O uso da internet na educação e o panorama brasileiro atual. **Revista Científica e-Locução**, v. 1, n. 17, p. 21-21, 2020.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). CIEB: notas técnicas #8: **Competências de professores e multiplicadores para uso de TICs na educação**. São Paulo: CIEB, 2019. E-book em pdf.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). Três novas competências digitais essenciais para os professores nos dias de hoje. Publicado em: **Notícias Gerais**. 2022. Disponível em: <https://cieb.net.br/tres-novas-competencias-digitais-essenciais-para-os-professores-nos-dias-de-hoje/>. Acesso em 29 ago 2023.

DELORS, J. Educação: **um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIAS-TRINDADE, Sara; HENRIQUES, Susana; CORREIA, Joana Duarte. Teaching during the Pandemic: An Exploratory Study in Portuguese and Brazilian Secondary Education Teachers. **International Journal of Information and Education Technology**, v. 13, n. 2, 2023.

DUARTE, P. Educação Para O Século XXI E O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB): Uma Conexão Estratégica. **Revista Trabalho Necessário**, v. 20, n. 42, p. 01-17, 2022.

FERRARI, A. DIGCOMP: a framework for developing and understanding digital competence in Europe. Sevilha: European Commission. **Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies**. Editors: Yves Punie and Barbara N. Brečko. Report EUR 26035 EN. 2013.

FIGLIOLI SILVA, I. L.; ALVES NETO, H. F. O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL E A SOCIOLOGIA (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 262–283, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51545. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/51545>. Acesso em: 29 ago. 2023.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de administração contemporânea**, v. 5, p. 183-196, 2001.

FLORENCIANO, A. S. F. G. **Competências digitais de docentes após o ensino remoto de emergência**. 2022. Tese de Doutorado.

GARCÍA-LEAL, Mariel et al. Experiencias docentes del uso de la tecnología educativa en el marco de la pandemia por COVID-19. **Revista Información Científica**, v. 100, n. 2, 2021.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HODGES, Charles B. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause**. Review, 2020.

JÚNIOR, A. P.de C.. Competências digitais de professores: análise e comparação de matrizes do CIEB e da Comissão Europeia. In: **CONEDU, VII Congresso Nacional de Educação**. Alagoas. 2020.

LAWLER, E. From job-based to competency-based organizations. *Journal of Organizational Behavior*, vol. 15, 1994, p. 3-15.

MARCHANT, Emily et al. Primary school staff perspectives of school closures due to COVID-19, experiences of schools reopening and recommendations for the future: A qualitative survey in Wales. **PLoS One**, v. 16, n. 12, p. e0260396, 2021.

MIROSAVLJEVIĆ, Ana; BOGNAR, Branko; SABLJIĆ, Marija. Opportunities and Challenges in the Work of Natural Science Teachers During Online Teaching: Teachers' Beliefs and Attitudes. **Acta paedagogica Vilnensia**, v. 50, p. 88-106, 2023.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem Significativa: da visão clássica à visão crítica. In: OJEDA ORTIZ, J. A.; MOREIRA, M. A.; RODRÍGUEZ PALMERO, M. L. (Orgs.). **Indivisa, Boletín de Estudios e Investigación, monografía VIII**. Madri: La Salle/SM, 2006. p. 83-96.

LUCAS, M.; MOREIRA, A. **DigCompEdu: quadro europeu de competência digital para educadores**. Aveiro: UA, 2018.

LUZ, Mariane Ribeiro da; SETTI, Rafaela Andressa; GRIMES, Vilmar; MELLO, Regina Oneda. Problematização e movimentos da competência: protagonismo da aprendizagem. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 29, 3 de agosto de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/29/problematizacao-e-movimentos-da-competencia-protagonismo-da-aprendizagem>

MATTAR, J.; PIOVEZAN, M. B.; SOUZA, S.; SANTOS, C. C.; SANTOS, A. I. dos. Critical presentation of the European Digital Competence Framework (DigComp) and related frameworks. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. e172943062, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i4.3062. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/3062>. Acesso em: 29 aug. 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. Grupo Almedina, 2021.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: as disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 35, 2020.

OCDE. Definitions and Selection des Competences (DeSeCo): fondements theoriques. 2003

OPAS/OMS. (2020) Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde. **OMS declara emergência de saúde pública de importância internacional por surto de novo coronavírus.** 2020.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

CONSELHO DA UNIÃO EUROPEIA, Parlamento Europeu. **Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (2006/962/CE).** UE: 2006.

PAÑOS-CASTRO, Jessica; ARRUTI, Arantza; KORRES, Oihane. COVID and ICT in Primary Education: Challenges Faced by Teachers in the Basque Country. **Sustainability**, v. 14, n. 16, p. 10452, 2022.

PARREIRA, A.; LEHMANN, L.; OLIVEIRA, M. O desafio das tecnologias de inteligência artificial na Educação: percepção e avaliação dos professores. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, 2021

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Artmed editora, 2000.

PERRENOUD, Philippe. Construindo as competências desde a escola. **Porto Alegre: Artmed**, 1999.

REDECKER, C.; PUNIE, Y. (ed) **European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu.** IN: Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2017, ISBN 978-92-79-73494-6, doi:10.2760/159770, JRC107466

SANTAELLA, Lucia. **Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação.** São Paulo: Paulus, 2013

SCHORN, G. T.; SILVA, K. K. A da S.; BEHAR, P. A. O aluno dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as Competências Digitais. In: BEHAR, P.S.; SILVA, K. K. A da S (Organizadoras). **Competências digitais em Educação: do conceito à prática.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.

SILVA, G. A. Competências digitais na formação inicial de professores para a integração das tecnologias digitais nas práticas pedagógicas: um estudo de caso com os egressos de licenciaturas da Universidade Aberta do Brasil. **Tese de Doutorado.** Universidade Federal de Santa Catarina, 2022.

SILVA, K. K. A.; BEHAR, P. Al. Modelos Pedagógicos Baseados em Competências Digitais na Educação a Distância: Revisão e Análise Teórica Nacional e Internacional. **EaD em Foco**, v. 11, n. 1, 2021.

Revista Momento – diálogos em educação, E-ISSN 2316-3100, v. 34, n. 1, p. 126-150, jan./abr., 2025.

149

DOI:

 Conteúdo sob Licença Creative Commons Attribution.

SILVA, Maria da Graça Moreira da. **CIEB: notas técnicas #15: autoavaliação de competências digitais de professores.** São Paulo: CIEB, 2019. *E-book em pdf*

SILVA, K. K. A da S.; MACHADO, L. R.; BEHAR, P. A. Competências Digitais na Educação. In: BEHAR, P.S.; SILVA, K. K. A da S (Organizadoras). **Competências digitais em Educação: do conceito à prática.** São Paulo: Artesanato Educacional, 2022.

SILVA, C. C. S. C.; SOUSA, C. M.T. O uso das tecnologias na educação: os desafios frente à pandemia da COVID-19. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 9, p. 70070-70079, 2020.

SOFFNER, Renato Kraide. Competências do século 21. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 4, n. 1, p. 15-31, 2014.

SOUZA, M. E. L. de; MARTINS, O. A. da S. ; DUARTE, M. N. M. Conectivismo e os desafios da formação docente na era digital. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. e335592, 2021. DOI: 10.47149/pemo.v3i3.5592. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5592>. Acesso em: 17 nov. 2023.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências.** Penso Editora, 2015.

Submissão em: 21/10/2024

Aceito em: 28/02/2025

Citações e referências
conforme normas da:



A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE SOB NOVO PARADIGMA FORMATIVO NOS PROGRAMAS ESTADUAIS DE ALFABETIZAÇÃO

Danyela Medeiros¹
Shirleide Pereira da Silva Cruz²

Resumo: Esse artigo busca identificar e caracterizar a atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) na rede estadual de Goiás, enfatizando o Programa de Alfabetização AlfaMais Goiás, tendo como foco, o impacto sobre a formação continuada de professores. O novo paradigma formativo se refere às mudanças nas práticas de formação profissional que resultam dessas dinâmicas. Com caráter qualitativo e utilizando a pesquisa documental sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, a pesquisa segue uma metodologia que inclui a análise do Programa Estadual AlfaMais Goiás no contexto do Acordo de Cooperação com o Aparelho Privado de Hegemonia, Associação Bem Comum (ABC) e seus parceiros institucionais. A presença desses APH nas redes públicas estaduais via Regime de Colaboração é justificada pela busca de melhorias na qualidade do ensino, com eficiência gerencialista e garantia da alfabetização de todos os estudantes até o 2º Ano do Ensino Fundamental. Os resultados mostram que o APH, Associação Bem Comum (ABC), têm desempenhado um papel hegemônico na definição das políticas de alfabetização não só no estado de Goiás, mas em todo o país. A pesquisa revela que a privatização da educação tem avançado para a educação básica, impactando significativamente a trajetória profissional docente. Os princípios empresariais têm sido adaptados para gerenciar redes de ensino e influenciar os processos formativos, levando a um novo paradigma, que privilegia formações de curto prazo, voltadas para a execução do Programa em si numa valorização ligada a meritocracia e não da relação formação para o trabalho docente.

Palavras-chave: formação continuada. Terceiro Setor. educação pública.

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS UNDER A NEW FORMATIVE PARADIGM IN STATE LITERACY PROGRAMS

Abstract: This article aims to identify and characterize the role of Private Hegemony Apparatuses (PHA) in the state education network of Goiás, emphasizing the AlfaMais Goiás Literacy Program, with a focus on its impact on the continuing education of teachers. The new formative paradigm refers to changes in professional training practices that result from these dynamics. With a qualitative approach and using documentary research from the perspective of historical and dialectical materialism, the study follows a methodology that includes the analysis of the State Program AlfaMais Goiás in the context of the Cooperation Agreement with the Private Hegemony Apparatus, the Bem Comum Association (ABC), and its institutional partners. The presence of these PHAs in public state networks through the Regime of Collaboration is justified by the pursuit of improvements in education quality, with managerial efficiency and the guarantee of literacy for all students by the 2nd Year of Elementary School. The results show that the PHA, Bem Comum Association (ABC), has played a hegemonic role in defining literacy policies not only in the state of Goiás but throughout the country. The research

¹ Mestra em Educação pela Universidade de Brasília. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. E-mail de contato: danyelamedeiros@yahoo.com.br

² Doutora em Educação, Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília no Departamento de Políticas e Gestão da educação-PGE/UnB. Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre formação e atuação de professores/pedagogos-GEPFAPe-UnB e do Centro de Estudos em Educação e Linguagem-UFPE. E-mail de contato: shirleidesc@gmail.com

reveals that the privatization of education has advanced into basic education, significantly impacting the professional trajectory of teachers. Business principles have been adapted to manage education networks and influence formative processes, leading to a new paradigm that prioritizes short-term training focused on the execution of the Program itself, valuing meritocracy rather than the relationship between training and teaching work.

Keywords: continuing education. Third Sector. public education.

FORMACIÓN CONTINUA PARA DOCENTES BAJO UN NUEVO PARADIGMA FORMATIVO EN PROGRAMAS ESTATALES DE ALFABETIZACIÓN

Resumen: Este artículo busca identificar y caracterizar la actuación de los Aparatos Privados de Hegemonía (APH) en la red estatal de Goiás, enfatizando el Programa de Alfabetización AlfaMais Goiás, con un enfoque en el impacto sobre la formación continua de los profesores. El nuevo paradigma formativo se refiere a los cambios en las prácticas de formación profesional que resultan de estas dinámicas. Con un carácter cualitativo y utilizando la investigación documental desde la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico, la investigación sigue una metodología que incluye el análisis del Programa Estatal AlfaMais Goiás en el contexto del Acuerdo de Cooperación con el Aparato Privado de Hegemonía, Asociación Bem Comum (ABC) y sus socios institucionales. La presencia de estos APH en las redes públicas estatales a través del Régimen de Colaboración está justificada por la búsqueda de mejoras en la calidad de la enseñanza, con eficiencia gerencialista y garantía de alfabetización de todos los estudiantes hasta el 2º Año de Educación Fundamental. Los resultados muestran que el APH, Asociación Bem Comum (ABC), ha desempeñado un papel hegemónico en la definición de las políticas de alfabetización no solo en el estado de Goiás, sino en todo el país. La investigación revela que la privatización de la educación ha avanzado hacia la educación básica, impactando significativamente la trayectoria profesional docente. Los principios empresariales se han adaptado para gestionar redes educativas e influir en los procesos formativos, llevando a un nuevo paradigma que privilegia formaciones a corto plazo, orientadas a la ejecución del Programa en sí, con un enfoque en la meritocracia y no en la relación de formación para el trabajo docente.

Palabras clave: formación continua. Tercer Sector. educación pública.

A atuação dos Aparelhos Privados de Hegemonia nos sistemas públicos de ensino

A influência crescente de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), como fundações, ONGs e instituições do Terceiro Setor, privadas de grande porte, nas políticas públicas educacionais gera debates importantes sobre a autonomia do sistema educacional. Os APH, conforme o conceito gramsciano, referem-se a instituições e organizações que, embora não sejam estatais, exercem uma forte influência ideológica sobre a sociedade. No contexto educacional, alguns exemplos incluem fundações privadas (como Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna), ONGs, organizações empresariais (como o Movimento Todos pela Educação), instituições religiosas, mídia, e organizações multilaterais (como o Banco Mundial). Esses aparelhos buscam moldar a educação e a sociedade conforme interesses econômicos e políticos

dominantes. Essa pesquisa busca investigar como essas instituições, ao atuarem em parceria com redes estaduais de educação, moldam políticas de formação continuada de professores, muitas vezes alinhadas a interesses mercadológicos e de controle social.

Para conduzir nosso percurso metodológico escolhemos a pesquisa documental que foi primeiramente feita nos sites oficiais das Secretarias Estaduais de Educação. O objetivo foi identificar quais os APH atuam em parcerias com as Secretarias de Educação, em Programas estaduais para a alfabetização. A partir dessa etapa foi possível identificar a presença majoritária de um APH Associação Bem Comum, que atua em Rede, juntamente com a Fundação Lemann e Instituto Natura em 15, das 27 unidades da federação na governança de Programas de Alfabetização com a atuação em processos ligados ao trabalho e à carreira docente. A Associação Bem Comum, portanto, passou a ser o foco do nosso estudo, a partir do reconhecimento da presença de forma hegemônica na maioria dos estados brasileiros a partir de Acordos de Cooperação em programas de Alfabetização: Criança Alfabetizada, Alagoas (AL), Criança Alfabetizada, Amapá (AP), Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo – Paes, Espírito Santo (ES), AlfaMais Goiás (GO), Escola Digna, Pacto Alfabetização, Maranhão (MA), Alfabetiza Pará, Pará (PA), Alfabetiza Mais Paraíba, Paraíba (PB), Educa Juntos, Paraná (PR), Programa Piauiense de Alfabetização na Idade Certa, Piauí (PI) e Alfabetiza Juntos SP, São Paulo (SP).

Em um segundo momento, escolhemos para a representação da Região Centro-Oeste - na qual nosso programa está inserido - o Programa AlfaMais Goiás e passamos a identificação dos dados nos documentos que respondem a questão de pesquisa: quais as configurações se dão em um novo paradigma formativo nos programa estadual de alfabetização, a partir da parceria com a Associação Bem Comum. Ao todo foram disponibilizados 39 documentos, 21 destes enviados por e-mail pela coordenação do Programa e os demais 18, são de domínio público, disponibilizados no site da instituição. Assim, organizamo-os conforme a área de destinação: (8) poder legislativo: leis e decretos; (8) poder executivo: portarias, ofícios, termos, publicações; (3) técnico-pedagógicos: relatórios, declarações; (3) área financeira: plano de aplicação de recursos, relatório de valores; (21) Pedagógico: projeto de curso, materiais de formação, orientações; (2) Material didático: livros didáticos e paradidáticos. A análise dos documentos teve como foco entender como os processos de formação continuadas de professores e gestores orientados dentro da relação estado x instituições privadas.

A formação continuada de professores é fundamental para garantir o desenvolvimento profissional docente e melhorar a qualidade da educação. No entanto, quando essas formações são realizadas em parceria com entidades privadas, há o risco de que enfoquem modelos de gestão e ensino baseados em eficiência e padronização, em detrimento de uma educação crítica, emancipadora e socialmente referenciada. Esses modelos, comumente baseados em metas de produtividade e resultados quantitativos, podem reduzir o espaço para reflexões críticas, impactando negativamente a autonomia docente e o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas.

Além disso, essa interferência pode enfraquecer o papel do Estado na educação, deslocando decisões pedagógicas para atores privados e impondo currículos e metodologias que podem não ser adequados à realidade local.

Portanto, esse estudo se justifica pela necessidade de compreender como os Aparelhos Privados de Hegemonia interferem na formação continuada dos professores, influenciam políticas públicas educacionais e impactam a qualidade do ensino nas redes estaduais, propondo reflexões que visem à preservação da autonomia pedagógica e à valorização de uma educação crítica e inclusiva. Essa discussão é fundamental para assegurar que as políticas de formação continuada estejam voltadas para o fortalecimento de uma prática educativa emancipadora, alinhada às reais necessidades dos profissionais da educação e das comunidades em que atuam.

Nesta perspectiva, à escola cabe a função de adequação às novas exigências do mercado pois é campo privilegiado de intervenções políticas. Assim, cada escola com adoção de um pacote de serviços, procura cumprir as metas impostas, dentre elas, as do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que incentiva a competitividade entre as instituições a fim de figurarem entre as melhores escolas do município ou do estado.

Com o federalismo cooperativo, definido pela Constituição Federal de 1988 (CF), Estados e Municípios e o Distrito Federal, estabelecem uma relação pelo Regime de Colaboração, respeitada a autonomia de cada ente, que passam a compartilhar as decisões sobre as ações da colaboração entre si e com parceiros externos públicos ou privados. Para a educação, o texto legislativo afirma que os entes federados “definirão formas de colaboração de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (Brasil, 1988, n.p.).

Assim, a União, dentre outras ações, tem a prerrogativa de coordenar a política nacional para a alfabetização e garantir sua articulação com os programas estaduais e ou municipais juntamente com seus sistemas de ensino.

Nesse contexto as políticas nacionais em torno da alfabetização, estão incluídas nos processos de acordo com o Regime de Colaboração com bastante destaque no contexto educacional e em muitas vezes está imbricada com relações de cooperação a partir da política nacional estabelecida. É o caso da política atual, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada que, segundo seu documento norteador, promete subsidiar em apoio técnico e financeiro aos programas estaduais para a materialização da meta 5 do Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), em alfabetizar todas as crianças brasileiras ao fim do 2º ano do Ensino Fundamental.

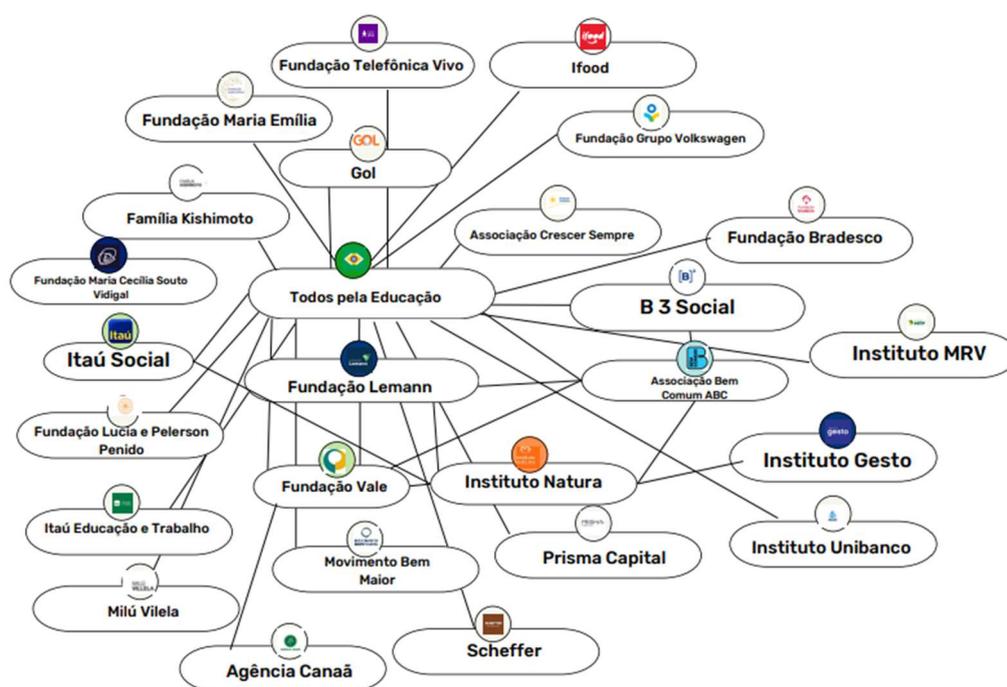
No contexto da colaboração, a presença dos processos de privatização entre os entes federativos se manifesta a partir de um movimento orquestrado dos Aparelhos Privados de Hegemonia, que deriva de lacunas quanto à regulação pelo Estado, inclusive na ausência do Sistema Nacional de Educação (SNE), previsto no último Plano Nacional de Educação, Lei nº 13.005/2014. O SNE deveria pôr em prática as condições para a materialização do Regime de Colaboração: “definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e o desenvolvimento do ensino” (Ramos, 2012, p. 67).

No processo de estabelecimento dos princípios de colaboração, a União têm um papel fundamental na normatização de cooperações técnicas. Já nos estados, municípios e no Distrito Federal, vão surgindo novos modos de colaboração, tais como os já descritos acima, para cumprir com as responsabilidades e assumir as demandas que no caso de nossa pesquisa, na alfabetização de crianças, os municípios vão recebendo o suporte tanto do governo do estado quanto da Política Nacional para a Alfabetização.

A partir de então, conseguimos visualizar um movimento imbricado entre o setor público e o setor privado no qual há uma inversão de papéis nos programas estaduais para a alfabetização. Pois, quem assume a proposição do Acordo de Cooperação com a PARC, Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração, entre as instituições é o Aparelho privado de Hegemonia, Associação Bem Comum (ABC), que atua diretamente, assinando o Acordo de cooperação com a Secretaria Estaduais de Educação, Instituto Natura, Fundação Lemann. Por sua vez essas instituições têm outros parceiros institucionais e investidores, que

atuam em rede, indiretamente nesse contexto de parceria, como a Associação Nova Escola, B3 social e Fundação Valle. A denominação dada pela Fundação Lemann para esses parceiros indiretos é de “ecossistema de impacto” (Figura 1), por reunir uma gama de organizações empresariais e universidades.

Figura 1 – Redes de atuação – APH com atuação na formação docente e em Programas estaduais de alfabetização



Fonte: Elaborada pela autora com os dados da Pesquisa Documental, 2024.

De acordo com a análise de Curado Silva (2019), nos últimos anos, em muitos estados brasileiros o poder público tem preferido as parcerias com ONG e empresas de consultoria para a construção e projetos curriculares estaduais ou para a implantação das reformas pretendidas pelo Estado, apontando-os como mais competentes e objetivos que as equipes das universidades brasileiras. Nesse contexto, a tarefa da formação continuada de professores é reduzida à disseminação e/ou implantação de projetos educativos muitas vezes contraditórios a um projeto formativo emancipador (Curado Silva, 2019). Ainda segundo a autora,

O Estado deve assumir a formação de professores em suas universidades e/ou faculdades estaduais e municipais como forma de garantir um projeto de formação, a qualidade e as condições concretas para a efetivação do profissional docente[...]Tal modelo pedagógico de formação possibilitaria inverter a relação teoria e prática na direção da superação da mera “aplicação da teoria” para a práxis [...] Assim, para os docentes, reafirma-se a importância da formação em tempo integral na universidade, considerando que tais profissionais não necessitam apenas dos saberes científicos e práticos associados aos conteúdos a serem ensinados, pois ao se constituírem como educadores, tornam-se também profissionais da ética, do conhecimento, da cultura, do desenvolvimento e da formação humana (Curado Silva, 2019, p. 104-105).

Portanto, ao assumir uma formação voltada aos princípios gerenciais empresariais, os programas estaduais de alfabetização, assumem um projeto de formação mais conectado ao perfil do professor, engajado, prático, flexível e responsável por sua própria formação. Muito menos voltada para uma formação integral do docente, voltada ao projeto emancipador de formação humana que reconhece a unidade entre a teoria e a prática.

A seguir, caracterizamos a Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), que conduz a formação de professores alfabetizadores no Programa AlfaMais Goiás, política estadual de educação para a alfabetização no estado de Goiás.

Parceria PARC Associação Bem Comum e o Programa AlfaMais Goiás

A Associação Bem Comum (ABC) figura como executora em acordos de cooperação técnica para a alfabetização, com hegemonia na condução das políticas de alfabetização, hoje, em grande parte do território brasileiro. A ABC se apresenta nos seguintes termos:

A Associação Bem Comum, fundada em 2018, é uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de associação civil, de caráter educacional, que tem como objetivo, dentre outros, contribuir para elaborar e/ou executar políticas públicas em áreas que promovam o desenvolvimento humano integral nos aspectos da educação. [...] Qual a nossa Missão? Apoiar estados e municípios para garantir educação de qualidade de forma efetiva, equitativa e sustentável durante todo o ciclo educacional, com ênfase na alfabetização até os 7 anos de idade. Qual a nossa visão? Todas as crianças aprendendo o esperado para suas idades como condição para serem protagonistas da sua vida e para a construção de um país justo e democrático (Associação Bem Comum, 2024).

A atuação da Associação Bem Comum (ABC) se apresenta como modelo de gestão gerencialista, com soluções cartesianas ao Estado. O modelo de programa tem caráter

incorporado a um discurso de qualidade referenciado por um modelo de bons resultados, passível de comprovação a partir de índices verificáveis, que, segundo a Associação, demonstraram a sua eficácia e aplicabilidade. Sendo assim, o portfólio de apresentação da instituição para os chefes do executivo estadual concentra uma sustentação e uma arquitetura clarificada no modus operandi da gerência capitalista empresarial.

Com o objetivo de melhorar os índices avaliativos – IDEB e SAEGO – o estado de Goiás aderiu aos mecanismos de privatização da educação, integrando a Associação Bem Comum, juntamente com suas entidades parceiras, para o trabalho na gestão pública educacional. Ball (2014) chama esse movimento de “varejo de soluções políticas”, que objetiva levar soluções para a melhoria do desempenho das escolas nos índices de avaliação já referendados, por meio da consultoria e do apoio técnico especializado ligados aos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH). A minuta do Acordo de Cooperação entre o estado e a Associação Bem Comum (ABC) expressa a ideia de quase uma obrigatoriedade em se pensar a educação básica com a participação da sociedade civil organizada: “A Educação Básica é dever do Estado, mas de corresponsabilidade da sociedade, pela participação ativa de entidades” (Minuta Acordo de Cooperação Parc, 2023). E ainda, “para o estado e municípios que queiram melhorar os resultados de aprendizagem, a ABC desenvolve iniciativas consistentes para a superação dos desafios apontados pelo IDEB” (Associação Bem Comum, 2023).

A partir do Diagnóstico da Rede de Ensino do Estado de Goiás e da apresentação da proposta para o chefe do poder executivo no estado, foi firmado o Acordo de Cooperação nº 101/2021, com vigência até 31 de dezembro de 2023, entre o estado de Goiás, por meio da Secretaria de Estado da Educação, o Instituto Lemann, o Instituto Natura e a Associação Bem Comum, assinado pelos representantes de cada instituição. O acordo tem como objetivo o desenvolvimento de ações efetivas, por meio da colaboração entre o estado e os municípios de seu território, visando à melhoria da aprendizagem dos estudantes durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na alfabetização das crianças (Goiás, 2021, p. 2).

A Associação Bem Comum é denominada no referido termo como executora, e a Fundação Lemann e o Instituto Natura são os apoiadores com responsabilidades definidas: “atuarão de forma conjunta e articulada, conforme suas responsabilidades específicas indicadas no Plano de Trabalho” (Goiás, 2021 p. 4):

Quadro 1 – Acordo de Cooperação -obrigações e responsabilidades, 2021.

Secretaria de Estado da Educação de Goiás	Implantar o Programa de Alfabetização em Regime de Colaboração; institucionalizar as ações do Programa; implementar mecanismos de incentivos e apoio técnico para o engajamento dos municípios e escolas; participar da estrutura de governança da PARCERIA; assegurar o atingimento dos resultados; viabilizar o acesso às informações, a realização de entrevistas e de Pesquisas no âmbito da parceria; disponibilizar as informações e os documentos necessários à execução das ações da PARCERIA.
Associação Bem Comum	Prestar assessoria para a estruturação e implementação, acompanhamento e monitoramento de Plano estadual de colaboração entre o estado e seus municípios, com ênfase na alfabetização de criança; delinear, em conjunto com o ente público e os apoiadores, o formato da estrutura, assim como, de participar da governança da parceria; responsabilizar-se pelas ações do Plano de Trabalho; sistematizar anualmente informações e documentos com indicadores de resultados do acordo.
Fundação Lemann e Instituto Natura	Delinear a estrutura e participar da governança da PARCERIA.

Fonte: elaborada pela autora baseada no Termo no Acordo de Cooperação Técnica, Goiás, 2021.

A partir de então, pela Lei nº 21.071, de 9 de agosto de 2021, do governo do Estado, foi instituído o Programa AlfaMais Goiás, que visa atender turmas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase na alfabetização de crianças até o 2º Ano, e reduzir os índices de alfabetização incompleta.

O Guia do Programa AlfaMais Goiás apresenta os componentes institucionais que dão fluxo às ações do programa. Eles também traduzem as bases ideológicas do modelo gerencial em um todo estruturado e padronizado, que se dispõe a solucionar os desafios de alfabetizar todas as crianças até o 2º Ano do Ensino Fundamental. Portanto, há uma proposta definida de trabalho que informa os processos de profissionalização, pois atua na condução do trabalho pedagógico, na formação, na avaliação e com políticas de bonificação sobre o desempenho.

Essa proposta inclui a flexibilidade, adaptabilidade e produtividade dos profissionais, pelos elementos da institucionalização e fortalecimento da gestão escolar, que, na verdade, promovem um olhar sistêmico para a orientação da metodologia e uso do material didático, para a avaliação e monitoramento. Tal empreendimento depõe contra o processo de autonomia docente e favorece a conformação em uma estrutura ideológica gerencialista, própria das instituições privadas. Segundo o Guia do Programa AlfaMais Goiás,

o Programa AlfaMais Goiás propõe garantir a alfabetização, na idade certa, das mais de 200 mil crianças no Território Goiano, por meio do regime de colaboração com os municípios. Esses, por sua vez, deverão garantir a oferta de apoio logístico e de materiais necessários à realização das atividades pertinentes ao AlfaMais Goiás, disponibilizar equipes técnicas para implementação das ações propostas pelo Programa, cooperar com a Secretaria de Estado da Educação em relação às demais questões educacionais direta ou indiretamente ligadas às ações do Programa AlfaMais Goiás, objetivando, dessa maneira, a ampliação da eficiência e a economia de recursos nas redes públicas de ensino do Estado de Goiás (Goiás,2024-A, p. 19).

Essa estrutura gerencialista se apresenta também como a mais eficaz, com atendimento por especialistas e oferecimento de materiais complementares que resultarão na economia de recursos públicos. Os componentes institucionais do programa irão dar o tom ao projeto de formação para os alfabetizadores.

Outro aspecto que atinge os processos de profissionalização é a meritocracia, pela criação de incentivos e a institucionalização de premiações. O Programa premia anualmente 150 escolas com o valor de R\$ 80 mil para as escolas melhores classificadas no Sistema de Avaliação Estadual de Goiás. Tal elemento está subordinado a uma ideia individualizada de conquista por mérito, o que minimiza o trabalho coletivo como referência para o fortalecimento da carreira. Esses movimentos conduzem a um projeto de formação de lógica empresarial privada e, assim, estabelece-se uma nova configuração para os processos de profissionalização docente.

O Projeto de formação no Programa AlfaMais Goiás

A Associação Bem Comum (ABC), na parceria PARC, estabelece os critérios para o Plano Formativo da SEDUC, incluindo a duração, a periodicidade e a distribuição ao longo do ano letivo para cada ciclo formativo. Portanto, a governança do programa e o paradigma formativo e avaliativo estão sendo direcionados pelo Aparelho Privado de Hegemonia, Associação Bem Comum.

A formação docente é apresentada no Programa AlfaMais Goiás como de “caráter continuado” e acontece dentro da jornada de trabalho, com o objetivo de apoiar o professor nos desafios do seu dia a dia e em sua rotina na sala de aula. No entanto, ela se conecta com o uso do material didático e seu conteúdo a ser desenvolvido pelos docentes, a partir do material didático complementar disponibilizado pela ABC e impresso e distribuído pela SEDUC/GO.

A formação no programa para os professores alfabetizadores detalha o uso do material didático e metodologias voltadas para o uso do livro didático complementar estruturado para os estudantes e professores do 1º e 2º anos, denominado “LEIA - Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização”. Segundo a pesquisa de Silva (2021, p. 103), esse material didático estruturado “significa que ele já foi todo planejado em relação aos conteúdos, à ordem em que devem ser trabalhados, ao tempo que deve ser dedicado ao ensino e à avaliação”. Na listagem de setores envolvidos na produção da publicação (expediente), estão a Undime e a Secretaria de Educação de Goiás. Também constam como parceiros a B3 Social, a Fundação Lemann, a Associação Bem Comum e o Instituto Natura.

A formação continuada é voltada para o programa em si e expressa a materialidade da formação no Programa AlfaMais Goiás, em seu propósito de conduzir a estrutura sistêmica do programa. Analisamos o conteúdo programático dos cursos, que está distribuído em quatro módulos, como descrito a seguir:

Quadro 2 – Conteúdo Programático, Curso do Programa AlfaMais Goiás, 60h, 2022

Módulo I 20 horas	Título: O currículo no processo de alfabetização: estrutura, diagnóstico e avaliação Tópico 1: Processo de alfabetização na perspectiva enunciativo-discursiva (Documento Curricular Goiás Ampliado -DC-GO Ampliado). Tópico 2: Organização do componente curricular de Língua Portuguesa (competências, campos de atuação, práticas de linguagem e habilidades). Tópico 3: Diagnóstico e monitoramento das aprendizagens. Tópico 4: Conhecendo o LEIA: Leitura, Escrita e interpretação na Alfabetização – Introdução e Vivências 1 e 2 do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.
Módulo II 18 horas	Título: A apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e o desenvolvimento da oralidade e da competência leitora Tópico 1: Fluência em leitura e o desenvolvimento da competência leitora. Tópico 2: Desenvolvimento da oralidade. Tópico 3: Apropriação do sistema de escrita alfabética. Tópico 4: Diagnóstico e monitoramento das aprendizagens. Tópico 5: Conhecendo o LEIA, Leitura, Escrita e interpretação na Alfabetização – Vivências 3 e 4 do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.
Módulo III 18 horas	Título: A produção de textos no processo de Alfabetização Tópico 1: Processo de planejamento, escrita e revisão de textos na alfabetização Tópico 2: Diagnóstico, acompanhamento e avaliação das aprendizagens Tópico 3: Conhecendo o LEIA, Leitura, Escrita e interpretação na Alfabetização – Vivências 5 e 6 do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.
Módulo IV 4 horas	Título: Práticas exitosas em alfabetização do território goiano Professores do Ensino Fundamental Tópico 1: Retomada e síntese dos conceitos abordados nos módulos anteriores. Tópico 2: Socialização de boas práticas dos professores alfabetizadores dos municípios.

Fonte: elaborada pela autora, com base no projeto de curso do Programa AlfaMais (2024).

Os tópicos de cada módulo antecedem o estudo sistemático do livro complementar LEIA, com o objetivo de conhecer o material para sua apropriação e uso em sua totalidade. Assim, os elementos sobre o monitoramento, denominado acompanhamento sistemático e correção de rotas, aparecem no primeiro módulo. O último módulo faz referência aos modelos de boas práticas, como forma ideal comprovada pelas experiências exitosas apresentadas e referenciadas no estado de Goiás. Portanto, podemos concluir que a essencialidade da proposta de formação está assentada no “como fazer” e distanciada do “o quê ensinar”, inclusive sob diferentes perspectivas teórico-metodológicas, ou seja, nos processos didático-metodológicos que o ensino para a alfabetização requer.

O processo formativo para os docentes é ancorado na ideia de sustentar a realização do Programa AlfaMais Goiás, por meio de critérios definidos, como entender os métodos para aplicação da prova de fluência. A avaliação de fluência, realizada pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (Caed), da Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, difere das avaliações que acontecem em nível nacional e estadual, pois considera apenas a leitura. A avaliação de fluência objetiva avaliar os níveis de leitura no processo de alfabetização para estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. O teste de fluência consiste em apresentar aos estudantes, com o uso de um aplicativo disponibilizado e produzido pelo Caed/UFJF, utilizando-se o celular do professor (pode-se admitir um coordenador ou diretor da escola) uma relação com 60 palavras dicionarizadas, 40 pseudopalavras e um texto narrativo curto (no exemplo abaixo, com três parágrafos) e três perguntas para interpretação do mesmo. Os critérios linguísticos são: extensão, sintaxe simples, léxico mais próximo da coloquialidade, progressão canônica e questões de compreensão.

Além da avaliação, o processo formativo considera o acesso ao conteúdo do material complementar - livro complementar LEIA, Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização - com o intuito de aplicá-lo de forma coerente aos objetivos do programa. Ou seja, a ideia de formação está concentrada na aplicabilidade dos conteúdos do material elaborado por outros sujeitos, diferentes daqueles que realizam a atividade docente. As formações para os gestores são, em sua maioria, on-line, com mentorias personalizadas, ciclos de palestras e encontros formativos. As temáticas dos quatro ciclos formativos envolvem a consolidação do regime de

colaboração e o aprimoramento das ações pedagógicas que possibilitem a implementação de todas as etapas do programa.

Os objetivos do Projeto de Curso para o Programa AlfaMais Goiás se concentram na implementação do Documento Curricular para Goiás Ampliado; na qualificação dos processos pedagógicos desenvolvidos; na reflexão sobre a alfabetização na perspectiva enunciativo-discursiva, de acordo com o material didático complementar do programa (Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização - LEIA) do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental; na gestão e monitoramento das ações da formação continuada de professores alfabetizadores; e no acompanhamento sistemático do desempenho dos cursistas atendidos pela formação continuada, implementando ações para a correção de rotas (Secretaria de Estado da Educação, Goiás, 2022). Aqui, aparecem as concepções que estão associadas às dimensões da avaliação, da formação continuada e ao desempenho.

Com os mecanismos de privatização, a nova visão de gestão das escolas modifica as perspectivas de formação docente, substituindo os valores sociais, culturais e políticos pelos valores do mercado, centrados na competitividade. Essa competitividade tem como cenário a busca constante por melhores resultados nas avaliações de larga escala e a bonificação associada ao desempenho.

A implementação da lei estadual nº 71.073, de 9 de agosto de 2021, “cria o incentivo à alfabetização, destinado a premiar as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino, de acordo com os resultados do IDEGO-Alfa e do SAEGO” (Lei nº 71.073, de 9 de agosto de 2021). Com isso, é incorporada ao processo de ensino e formação a ideia de bonificação pelo bom desempenho do trabalho docente. Identificamos que há um distanciamento na valorização do trabalho e da carreira docente, pois o pagamento de bolsas ou premiações é feito como pagamentos adicionais, com valores não variáveis e limitados. A estrutura da Parceria pela Alfabetização em Regime de Colaboração (PARC), da Associação Bem Comum, prevê, entre as estratégias sistêmicas, a indicação de R\$ 80 mil para as 150 escolas ranqueadas com os maiores índices no IDEGO-Alfa, sem que essas escolas possam participar em edições consecutivas. Indica também, como estratégia, a cooperação das escolas premiadas, que corresponde ao comprometimento dessas em apoiarem as 150 escolas com índices aquém do

esperado, que também recebem um valor de R\$ 40 mil como incentivo para estratégias de recuperação das aprendizagens.

Esse modelo de formação para os professores alfabetizadores, na verdade, informa um processo de desprofissionalização, ao desvalorizar o trabalhador docente e retirar de sua atividade o seu processo intelectual de planejamento, valorizando o foco na execução das atividades advindas de consultores e especialistas alheios a essa prática. Do mesmo modo, ocorre com o enfraquecimento da carreira, ao promover a competitividade e o empenho para que os docentes tenham acesso a uma premiação que, na verdade, poderia ser agregada ao salário desse trabalhador permanentemente, tendo em vista as lacunas e o retrocesso ligados ao piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

Considerações finais

A dinamicidade dos mecanismos das políticas neoliberais é facilmente observada em programas que se propõem a melhorar os índices de alfabetização, por meio de novas formas políticas de currículos, avaliação, formação docente e verificação do desempenho escolar. A ênfase de tais políticas recai sobre parâmetros de competência, verificáveis nas avaliações externas e nos resultados, a partir de metas e na implementação de modelos de avaliação que priorizam avaliações em larga escala, com exames e indicadores baseados em critérios economicistas; no direcionamento de modelos de gestão mimetizados das novas formas capitalistas de organização e produção, denominados modelos pós-fordistas ou gerencialistas; no incentivo a formas de financiamento e administração das chamadas “parcerias público-privadas”, próximas das relações de um quase mercado; e, por fim, na precarização do trabalho docente, evidenciada na intensificação do trabalho, nas contratações temporárias, na redução da autonomia pedagógica e no controle externo sobre o trabalho (Hypólito; Dos Santos Vieira; Leite, 2012). Esses últimos aspectos atingem diretamente o processo de profissionalização dos professores alfabetizadores, pois trazem novas configurações para sua formação continuada, trabalho e carreira docente.

Portanto, há um novo paradigma formativo, em Programas Estaduais de Alfabetização via Acordo de Cooperação com Aparelhos Privados de Hegemonia, adequado para atender à

lógica da performatividade, com eficiência e produção de índices de desempenho, e bonificação a partir de premiações para os mais bem classificados. Além disso, as dimensões de avaliação e formação são direcionadas para a mensuração de índices de desempenho e não propriamente para atender ao objetivo central do Programa AlfaMais, que é alfabetizar todas as crianças até o 2º Ano do Ensino Fundamental.

Referências

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Apresentação**. 2024. Disponível em: <https://www.associacaobemcomum.org>. Acesso em: 20 out. 2024.

ASSOCIAÇÃO BEM COMUM. **Minuta do Acordo de Cooperação Parc, 2023**. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1xsZ6FL2fWynRzxMgjf4_JwpUcwxhP2Am/view. Acesso em: 20 out. 2024.

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

BALL, Stephen J. Educação Global S. A. **Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014. 270 p

CURADO SILVA, Kátia Augusta Pinheiro Cordeiro. **Epistemologia da Práxis na Formação de Professores: Perspectiva Crítico-emancipadora**. Campinas: Editora Mercado das Letras, 2019.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Guia AlfaMais Goiás, 2024**. Goiânia, 2024-A.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Guia de Orientações do(a) professor(a), do Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA)**. Seduc, AlfaMais, Undime. Goiânia, 2024-B.

GOIÁS. **Lei n 21.073, de 9 de agosto de 2021**. Cria o incentivo à alfabetização, destinado a premiar as escolas públicas da rede estadual e municipal de ensino, Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2021.

GOIÁS. Secretaria de Educação de Goiás. **Projeto de curso do programa AlfaMais Goiás: Alfabetização como direito das crianças goianas**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Template SAEGO e Fluência**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

GOIÁS. Secretaria de Educação. **Termo Aditivo Acordo de Cooperação nº 101/2021**. Celebrado entre o Estado de Goiás por meio da Secretaria de Estado da Educação e o Instituto

Lemann, Instituto Natura e Associação Bem Comum. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2021.

HYPOLITO, Álvaro Moreira; DOS SANTOS VIEIRA, Jarbas; LEITE, Maria Cecília Lorea. Currículo, gestão e trabalho docente. **Revista e-curriculum**, v. 8, n. 2, 2012.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS. **Guia de Orientações do(a) Professor(a) do Leitura, Escrita e Interpretação na Alfabetização (LEIA), do primeiro ano do Ensino Fundamental**. Goiânia: Secretaria Estadual de Educação de Goiás, 2023.

RAMOS, M. N. Arranjos de Desenvolvimento da Educação. In: ABRÚCIO, F. L.; RAMOS, M. N. (Orgs.). **Regime de colaboração e associativismo territorial: arranjos de desenvolvimento da Educação**. São Paulo: Moderna, 2012.

SILVA, Fabrícia Estevão da. **Adoção de sistema privado de ensino por escolas da rede pública do Distrito Federal**. 2021

Submissão em: 21/10/2024

Aceito em: 28/02/2025

Citações e referências
Conforme normas da:



FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA “TRANSFORMAÇÃO EDUCACIONAL”, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GOVERNO DA “NOVA DIREITA” NO URUGUAI

Felipe Stevenazzi Alén¹
Victoria Díaz Reyes²

Resumo: O presente artigo tenta abordar a formulação e implementação da “transformação educativa”, processo de reformas de governança, administrativas e curriculares no Uruguai, a partir do governo de coalizão de “nova direita”, que assumiu em 2020. Também os consequentes efeitos produzidos na educação, nos centros escolares e em seus cotidianos, assim como na autonomia e participação dos docentes. Esse trabalho emerge de uma série de pesquisas, reflexões e discussões de cunho coletivo, já realizadas e que seguem em desenvolvimento no Grupo (referências institucionais que poderiam identificar os autores são omitidas) da Universidade da República (Udelar). Finalmente, é preciso esclarecer que esse texto utilizou, a metodologia da análise de documentos públicos oficiais, que foram publicados a partir da data mencionada.

Palavras-chave: Política educacional. Autonomia docente.

FORMULATION AND IMPLEMENTATION OF THE “EDUCATIONAL TRANSFORMATION”, EDUCATIONAL POLICIES AND “NEW RIGHT” GOVERNMENT IN URUGUAY

Abstract: This article seeks to address the formulation and implementation of the "educational transformation", a process of governance, administrative and curricular reforms developed in Uruguay since the "new right" coalition government took office in 2020. With the consequent effects that this has on education, on schools and their daily life, as well as on the autonomy and participation of teachers. This treatment is the result of a series of collective research, reflections and discussions carried out by the Study (...) of the University of the Republic (Udelar). Finally, it should be made clear that this text methodologically uses the analysis of official public documents that have been published since the aforementioned date.

Keywords: Educational policy. Teaching autonomy.

¹ Docente Instituto de educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE). Docente Área Cooperativismo y Economía Solidaria, Servicio Central de Extensión y Actividades en el Medio, ambos de la Universidad de la República – Uruguay. Doctor en Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos – Argentina. Magíster en Ciencias Sociales, Flacso Argentina, Licenciado en Ciencias de la Educación, Udelar. E-mail: fstevenazzi@gmail.com

² Professora de educação primária, Graduada em Ciências da Educação, Mestre em Teorias e Práticas Educacionais, Universidade da República, Uruguai. Doutoranda em Sociologia Universidade Nacional de La Plata, Argentina. E-mail: dz.victoria@gmail.com

FORMULACIÓN E IMPLEMENTACIÓN DE LA “TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA”, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y GOBIERNO DE “NUEVA DERECHA” EN URUGUAY

Resumen: El presente artículo procura realizar un abordaje sobre la formulación e implementación de la “transformación educativa”, proceso de reformas de gobernanza, administrativas y curriculares desarrollado en Uruguay a partir del gobierno de coalición de “nueva derecha” que asume a partir del año 2020. Con las consecuentes afectaciones que esto produce sobre lo educativo, en los centros escolares y la cotidianidad de estos, así como en la autonomía y participación de los docentes. Dicho tratamiento, se desprende de una serie de pesquisas, reflexiones y discusiones de índole colectiva que se llevaron y llevan adelante por el Grupo (se omiten referencias institucionales que puedan identificar a los autores) de la Universidad de la República (Udelar). Finalmente, es preciso explicitar, que este texto se vale a nivel metodológico del análisis de documentos públicos oficiales, que se han publicado a partir de la fecha ya mencionada.

Palavras-clave: Política educativa. Autonomía docente.

Introducción

El año 2020, significó un quiebre sustantivo en la coyuntura política uruguaya, dada la asunción del gobierno conformado por una coalición de partidos políticos de derecha, autodenominada “coalición multicolor”, liderada por el Partido Nacional, junto al Partido Colorado, Cabildo Abierto y Partido Independiente. Este proceso local se inserta en un “clima político- ideológico, tanto regional como global, que despuntan asociaciones que se van reuniendo en el arco de la derecha latinoamericana, para ir configurando un nuevo mapa” (Svampa, 2020, p. 12), basado en “nuevas alianzas regionales que buscan desplazar el andamiaje regional constituido durante el ciclo progresista” (Svampa, 2020, p. 12).

Este “giro” hacia una nueva (y vieja) derecha en Uruguay, por tanto, marca el fin de un potente ciclo político-ideológico de tres gobiernos progresistas consecutivos (en el período comprendido entre 2005 y 2019) por parte del Frente Amplio³. Al mismo tiempo, contrae, un “regreso al neoliberalismo como programa económico y visión del mundo, reactualización y fortalecimiento de partidos conservadores” (Stoessel y Retamozo, 2020, p. 3).

El mecanismo de la Ley de urgente consideración establecido en la constitución de 1967, la cual surge en un contexto de crisis económica, política y social, establece la prerrogativa al poder ejecutivo de marcar los tiempos del debate parlamentario, el que “se ve

³ Coalición de fuerzas de izquierda fundada en 1971 y que en 2005 accede por primera vez al gobierno.

obligado a tomar alguna de las siguientes decisiones bajo un plazo que le es impuesto, en lugar de dictar sus propios tiempos: quitar declaración de urgencia; aprobar; modificar; o rechazar” (Luján y Puig, 2022, p.4).

En este marco, surge la Ley de Urgente Consideración, N.º 19.889, recibida por el Parlamento el 23 de abril y promulgada el 9 de julio de 2020, luego de 78 días corridos. El ejecutivo logra así, condensar agenda en esta ley, definida como su herramienta central de gobierno, contiene un total de 476 artículos y contempla múltiples temáticas, entre ellas: seguridad pública, servicios de inteligencia, economía, empresas públicas, sector agropecuario, eficiencia del Estado, desarrollo social y salud, relaciones laborales y seguridad social, modificaciones del Código Civil, vivienda y educación.

La sección Educación de esta Ley consta de 79 artículos, un 17% del total de los artículos que posee. A la vez, esta se encuentra en claro detrimento del proyecto político contenido en la Ley General de Educación N.º 18.437, que emergió en el año 2008, como parte de la agenda del período progresista, dado que deroga 11 y sustituye un total de 59 artículos de los 120 existentes en ella, como lo expresa Martinis (2022a), implica una nueva legislación escolar.

Esta nueva configuración contiene como trasfondo un cambio rotundo en la noción de educación, reduciéndola a la escolarización formal; reubica el rol del Estado garante del derecho a la educación a un Estado prestador y regulador de un servicio en un mismo nivel con la educación privada (en este marco elimina el Sistema Nacional de Educación Pública y se restringe la participación de los actores del Poder Ejecutivo (a través del Ministerio de Educación y Cultura) en un rol de conductor de la educación que vulnera las autonomías consagradas constitucionalmente; innova en las reglas de juego que rigen el trabajo docente sin procesos previos de negociación colectiva e introduciendo criterios de mercado en la organización de los centros educativos (Martinis, 2022a, p. 119).

Esta reforma significativa de la Ley General de Educación se realiza a través de un mecanismo legislativo, cuya particularidad es la urgencia en los tiempos, que como plazo máximo son 100 días. También es importante el contexto de esta urgencia, a 31 días de haberse declarado la emergencia sanitaria por Covid 19, y con casi nulas posibilidades para manifestarse, se establecen una cantidad relevante de modificaciones -las relativas a la educación, que nos ocupan aquí- con una dimensión difícil de mensurar en el presente y además

con un gobierno apalancado en la necesidad de transformar la educación, luego de insistir durante la campaña electoral sobre su crisis y la aparente inacción de los gobiernos progresistas.

Este mecanismo surgido en 1967, en la antesala al golpe de Estado de 1973-1985, desde la recuperación democrática de 1985, este es el primer gobierno que utiliza el mecanismo para temáticas tan diversas y en el caso de la educación, para realizar una transformación tan radical con escaso o nulo debate público.

Al mismo tiempo, aparece en escena un “proyecto educativo conservador” (Martinis, 2022b), que, en parte, se desprende de la ley ya mencionada. Proyecto, que podría especificarse siguiendo a Apple (2003) como proceso que contrae la articulación de perspectivas neoliberales, conservadoras y populistas autoritarias, y con concepciones de la educación desde una mirada conservadora. En ello, resulta sustantivo, el recorte que se realiza de la noción de educación en sí misma, la restricción de su alcance en lo que refiere a la formación humana, el sujeto de la educación en sí mismo. A la vez, la conceptualización de educación pública, que desde una visión refundacional, se ve afectada por la eliminación del Sistema Nacional de Educación Pública a través de la Ley de Urgente Consideración, colocando en un mismo espacio de decisión y coordinación institucionalidades y trayectorias muy diferentes en la coordinación de dicho sistema.

En este marco, en la Administración Nacional de Educación Pública⁴ (ANEP) se produce el cambio de autoridades a partir de mayo de 2020, con el claro mandato de dirigir la “transformación educativa”, que abarca un significativo y rotundo cambio curricular, circunscribiéndose a un Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020- 2024 y a la vez, un Plan de Política Educativa Nacional 2020- 2025, perteneciente al Ministerio de Educación y Cultura (MEC), que abarca todos los niveles educativos (desde educación inicial, primaria, secundaria y terciaria).

Acera de la formulación de la política educativa

Lindblom y Woodhuse (1993), plantean que al analizar la política educativa, es relevante detenerse en cómo se hacen las políticas, más allá de quienes participan en ese

⁴ Ente autónomo que tiene bajo su competencia la enseñanza inicial, primaria, media básica y superior, técnica y formación docente y en educación.

proceso. Es este planteo, justamente, el que habilita la visión de los claroscuros que emanan de la misma, es decir, “las fuerzas más profundas que le estructuran” (Lindblom y Woodhuse, 1993), a la vez, de visitar qué modelo de democracia (representativa, deliberativa o participativa) se asume en ellas, de visibilizar qué responsabilidad asume el Estado, qué acontece en torno a la acción gubernamental.

Partiendo de esa clave y siguiendo el esquema análogo de Thoening (1985), es posible interrogarse sobre ¿quiénes participan en la formulación de la política?, esto deriva en atender cómo la política educativa vigente, se formula desde una perspectiva tecnocrática, que “elude los pasos de debate, negociación, aprobación y ejecución, que encierran en sí el desordenado mundo de la política” (Stein; Tommasi; Echebarria; Lora y Payne, 2006, p.4). Es esto lo que deja por fuera la elaboración democrática de esta, lo que significa, no atender a las demandas que la sociedad civil plantea. La anulación y reducción de los espacios de participación que tenían docentes uruguayos en el marco del desarrollo de las políticas y propuestas educativas actuales, es un claro ejemplo de ello y dan pauta de un clima de hostilidad, a la vez que de una excesiva desconfianza hacia su labor docente. A su vez, refleja un olvido en lo que concierne a las condiciones “para que los cambios se produzcan- y se mantengan en el tiempo- deben estar apoyados por un componente ineludible de convicción, (...) colectiva, que los haga sostenibles” (Camou, 2000, p. 72), por ello, es que muchas “reformas del Estado impuestas «desde arriba», con ánimo cerradamente tecnocrático, o con la pretensión de volverlas prácticas cotidianas por el mero expediente de la voluntad administrativa, tendrán patas muy cortas” (Camou, 2000, p. 72).

Otra arista imprescindible a tener presente, es ¿cómo influye esa toma de posición inicial con respecto de las de otros actores sociales?, en este sentido, tal formulación de la política educativa desde este lugar, contrae, como consecuencia, como enuncia Laswell (1951), una “ilusión técnica (o tecnocrática)”, que se concentra en resolver las cuestiones de índole pública sin las apreciaciones de valoraciones disímiles y la emergencia del conflicto. Tal posición adoptada alberga otra visión sobre los docentes, a quienes se les reduce a ejecutores de la política, concibiéndolos como quienes deben tender “guías y acompañamientos que brinden a sus estudiantes” (MCN, 2022, p. 54) para que “los aprendizajes se desplieguen realmente” (MCN, 2022, p. 54). Lo enunciado, significa, acompañar a “estudiantes hacia la meta de aprendizaje propuesta (...) desde un lugar privilegiado de vigilancia, de recoger evidencia y de

tomar decisiones sobre cómo redirigir el proceso para los logros previstos” (MCN, 2022, p. 54). Y a su vez, a los/las que se debe “apoyar técnicamente (...) en el proceso de implementación curricular conectando direcciones con mentores u otros referentes institucionales (...)” (MCN, 2022, p. 9). Como explica Lechner (1997), tal mirada sobre educadores/educadoras, solo advierte como trasfondo un neoliberalismo, que rechaza una coordinación política, para instalar un mercado como coordinación de la vida social, en este caso escolar, dado que concentrarse en dicha coordinación política, supondría tener presente la voz de todos y cada uno de los actores involucrados con lo escolar, docentes, estudiantes, familias, para lograr una combinación de racionalidad intelectual, para instrumentar una política con una racionalidad comunitaria. Esto significa, desde Rancière (2000), establecer una comunidad de sentido, que acontezca desde voluntades razonables que se reconozcan mutuamente para establecer un desrazonar que admita verificar la igualdad de las inteligencias en medio de una sociedad desigualitaria. La declinación por el mercado, no ofrece, un horizonte de futuro desde una imaginación colectiva, por lo tanto, la visualización de una coordinación integral o planificación global de lo educativo en términos de Lechner (1997), se desmorona, así como la gobernanza democrática.

La distinción entre técnicos/ expertos y docentes, por otro lado, lleva a que sean los primeros, los que propongan un

rol docente (...) que transita hacia un perfil amplio, polivalente, multi e interdisciplinar, pues asume las diferentes áreas del conocimiento y todas las disciplinas con una visión global, integral de la enseñanza, la gestión institucional y áulica resulta más dinámica en tanto tome decisiones situadas y oportunas de acuerdo con las necesidades, intereses (...), emergentes en el lugar y en el centro educativo (EBI, 2022, p. 28).

Asimismo, que la tarea docente, se lleve adelante desde “metodologías activas y formas de trabajo que propicien la proactividad del estudiante, como el aprendizaje basado en proyectos” (EBI, 2022, p. 23). Desde el entendido, que son educadores/educadoras, quienes deben poner “(...) a disposición de los estudiantes un conjunto de propuestas con diferentes formatos, de indagación, de ejercitación, de creación, actividades experimentales, en talleres técnico profesionales, trabajos en equipo, individuales, entre otras posibilidades, en modalidad presencial y/o virtual” (Rede, 2022, p. 16). Y para ello, es importante, volverse recolectores de

evidencias, a fin de “obtener información sobre los aprendizajes alcanzados por los estudiantes” (Rede, 2022, p. 17) a través del uso de “(...) diferentes instrumentos, tales como portafolios de evidencias, listas de cotejo, rúbricas, rúbricas co-construidas, diarios de aprendizajes, escalera de metacognición, entre otros (...)” (Rede, 2022, p. 17).

Lo pautado, demuestra, no solamente estar lejos de una democracia deliberativa, sino además, de advertir a docentes, como sujetos políticos, agentes decisorios y capaces de producir política educativa desde los cotidianos escolares (Stevenazzi, 2020). Los criterios eficientistas y tradicionales, detallados en la política educativa, como plantea Burgué (2014), llevan a no visualizar una inteligencia decisonal, en el sentido, de asumir una complejidad que implica renunciar a la estrategia habitual de recurrir al conocimiento experto. Por tanto, al hacer caso omiso a docentes, que son quienes, en definitiva, se encuentran en la cotidianidad escolar, se corre el riesgo de desembocar “en reformas fallidas y expectativas frustradas” (Stein; Tommasi; Echebarría; Lora y Payne, 2006, p.4).

Entendemos, ante lo explicitado, que la formulación de la política educativa, posee un problema, por un lado, no busca mayores consensos en el entendido que la población lauda al elegir quienes ganan la elección, entonces no es necesario discutir los sentidos esa “transformación educativa”, dejando al costado a quienes les tocará llevar adelante y sostener en forma cotidiana el trabajo pedagógico que esta implica.

Sobre la implementación de la “transformación educativa”

Al volver sobre la mirada de Thoening (1985), sobre las políticas, se puede interrogar acerca de qué procesos burocráticos horizontales y verticales se generan dentro de la transformación curricular que se encuentra en curso, qué cristalización posee esto para las instituciones educativas, qué impactos/consecuencias tiene para estudiantes y docentes en los ámbitos educativos.

Para empezar a esbozar alguna respuesta, podría detenerse en la Ley de Urgente Consideración, allí se remite a la libertad de cátedra en el artículo 128⁵, especificando que

el docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y

⁵ El cual sustituye el artículo 11 de la Ley General de Educación N.º 18.437 del año 2008.

las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio. Asimismo, los educandos tienen la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y el docente el deber de ponerlas a su alcance, con un criterio de amplitud, ecuanimidad y balance de puntos de vista que permita a los educandos ejercer su libertad y formarse su propio juicio (Luc, 2020).

Esto se traduce en una condicional de la libertad de cátedra en la práctica educativa, en una centralidad del estudiante, por sobre la enseñanza y los propios docentes. Esto es expresado, en mayor medida, en el Marco Curricular Nacional, (2022, p. 30), al marcarse ciertos principios orientadores, entre los que se destacan: flexibilidad, participación, inclusión, integración, pertinencia y centralidad de estudiantes y aprendizaje. Tal noción se retoma en el Plan de estudios Educación Básica Integral (EBI) del año 2022, en la medida que se desprende del primero y se convierte en “la columna vertebral del currículo diseñado y un conjunto de criterios para verificar todos los desarrollos curriculares” (EBI, 2022, p. 13), en ello, también cobra fuerza la idea de “la centralidad del niño y del joven a partir de políticas inclusivas que consideren la diversidad.” (EBI, 2022, p. 13).

Figura 1 – Principios orientadores.



Fuente: MCN (2022, p. 33); EBI (2022, p. 13).

Ante tales planteamientos, nos preguntamos por el triángulo herbatiano, dónde quedaron el conocimiento y los docentes. En el desafío por poner el estudiante y los aprendizajes en el centro, se omite el lugar de un proceso decidido de enseñanza y la figura de un docente que ofrece una mediación con el conocimiento, de manera que el estudiante sea capaz de establecer contacto y a partir de allí desarrollar aprendizajes.

Por otra parte, también se indica a modo de ejemplo, dentro de otro documento nombrado como Plan para Educación Media Superior (2023), que los estudiantes, son quienes tienen que “elegir experiencias educativas, el pedido de puentes más sólidos con el mundo laboral a través de prácticas, más orientación sobre opciones de estudio y oportunidades laborales, y la profundización de modos híbridos de enseñanza, entre otros” (PEMS, 2023, p. 20). Por lo tanto, se les concibe como sujetos “aprendientes/competentes” (Labate, 2021), es decir, capaces de “(...) actuar integrando conocimientos, habilidades y actitudes para responder a situaciones complejas de la vida, acorde a cada situación en un entramado dinámico de esos recursos (ya sean propios o contruidos con otros) seleccionados, combinados y movilizados pertinentemente y desde parámetros éticos” (MCN, 2022, p. 41). Desde ese punto, el derecho a la educación, se plantea desde un “avanzar hacia una verdadera educación inclusiva en todo el sistema, desde el supuesto que todos los jóvenes son beneficiarios del mismo y que tienen derecho a educarse/aprender” (MCN, 2022, p. 21).

Es preciso, poder “alumbrar” el orden neoliberal, que la implementación contiene en su sombra, como un componente esencial, puesto que se aboga por la “conformación de una subjetividad basada en la individualidad, la maximización y el autointerés para el usufructo del derecho “sagrado” de la propiedad (libertad individual y derecho a la propiedad con un status cuasi-trascendental, cuando no directamente ligado a la naturaleza humana)” (Stoessel y Retamozo, 2020, p. 5), es esto lo que lleva a entender a niños, niñas, adolescentes y jóvenes desde un emprendedurismo, que tiene por mandato “poner todos los recursos individuales (trabajo, creatividad, inteligencia, incluso cooperación) para obtener un beneficio que, en última instancia, depende del esfuerzo, el mérito, el sacrificio propio y el azar” (Stoessel y Retamozo, 2020, p. 5) y que “de no obtenerlo, emerge la culpa y la responsabilidad individual frente a una situación vista como el resultado justo de elecciones y situaciones particulares” (Stoessel y Retamozo, 2020, p. 5).

Detenerse a desnaturalizar los lineamientos vigentes, por otra parte, admite, ver a su vez, como el vínculo pedagógico, se diluye, desde el avistamiento de este, como condición de posibilidad (Gómez Sollano, 2013). La omisión de los docentes y de la enseñanza, aloja, como enfatiza Puiggrós (2023), inhabilita la posibilidad de transformar la libertad natural en libertad social de estudiantes, para pasar “a formar sujetos escépticos, amarrados en el presente, motivados a volcar su afán en cada día” (Puiggrós, 2023, p. 211). Se trata de otra educación, totalmente distinta, una sustentada en “abandonar la búsqueda de la unidad del sujeto” (Puiggrós, 2023, p. 211), en atender a dividir subjetividades, individualizarlas, autorreferenciarlas. En ello, se pierde de vista a los sujetos colectivos, que “son representados como disfunciones, errores o crímenes políticos” (Puiggrós, 2023, p. 189) y que “esconde serios peligros (...) una nueva normalización de la injusticia social y la desigualdad educativa” (Puiggrós, 2023, p. 189). El concepto de comunidad, por ende,

(...) se pone en cuestión bajo el imperio del individuo y sus decisiones “libres”. Junto con la disolución del lazo comunitario capaz de estructurar solidaridades, el principio de igualdad se evapora y la conformación de desigualdades se legitima como resultante de elecciones individuales bajo la lógica del mercado. Para el neoliberalismo, entonces, la desigualdad es justa. En nuestros tiempos contemporáneos, el neoliberalismo parece lograr despojarse definitivamente incluso de los principios que habían fundado al liberalismo (político) y emerge como una lógica de subsunción de la vida (y la naturaleza) para configurar un nuevo metabolismo societal (Stoessel y Retamozo, 2020, p. 5).

Las directivas adoptadas, por consiguiente, enmascaran más allá de las ideas aparentemente innovadoras, como propone Schapiro (2018), la reedición de viejas propuestas y proyectos, que son un riesgo para el futuro democrático uruguayo. De hecho, a partir de Mouffe (2023), puede identificarse que se adoptan una variedad de formas ideológicas, sin dejar atrás rasgos comunes, un claro ejemplo de ello, se encuentra en la articulación de principios neoliberales con el neoconservadurismo, la idea de la libertad de mercado como condición necesaria para el ejercicio de la libertad individual. La política como un mero asunto técnico de administración del orden establecido, como terreno reservado para expertos, a la par de una coordinación jerárquica, que como señala Lechner (1997), se apoya en un ejercicio de poder vertical, centralizado, estructurado, con base en la satisfacción del interés lucrativo, esto significa una política que “es simplemente ejecutada por el aparato burocrático, una pirámide

escalonada de funcionarios expertos, dedicados, sometidos e imparciales” (Aguilar Villanueva, 1993, p. 15).

Políticas educativas como procesos dialógicos y conflictivos, elaboración de lo política y lo político

Al tomar los postulados de Ball, Maguire y Braun (2016), se puede constatar como la elaboración de políticas educativas, regularmente, se sitúa desde una determinación de control y transformación de la educación, particularmente, intentando “modernizar” lo educativo, en pos de la mejora de resultados y desempeños. Esto exige, a las escuelas, una competitividad que se encuentra marcada fuertemente en documentos y legislaciones emitidas, pero sobre todo, pensar iniciativas que se inscriben en una serie de “políticas rápidas” (Ball; Maguire y Braun, 2016, p. 22) que apuestan por ajustar y adaptar al sistema educativo a las transformaciones existentes en el mundo. Posicionarse desde esa construcción de política, dificulta ver su formulación como un proceso de comprensión, traducción, decodificación, redcodificación, que supone, atender a las instituciones, sus eventos, las personas y sus intereses. “Girar” la manera en que se formulan e implementan las políticas educativas, en tanto, requiere de pensar en una “teoría de actuación política” (Ball, Maguire y Braun, 2016, p.13), que no se defina superficialmente como una tentativa de resolver una problemática, como una “política normativa” (Ball; Maguire y Braun, 2016, p. 13) que se sustenta en la producción de textos y una única respuesta posible proveniente de quienes en definitiva, diseñan las mismas. Por el contrario, se trata de concebirla desde los términos de procesos y actuación política que acontece dentro de las instituciones escolares, no quedando las voces de los colectivos docentes marginadas. Esto tiene que ver con transformar la política educativa, en un proceso diverso, sujeto a distintas interpretaciones, a negociaciones entre distintos grupos que pueden estar “fuera de la máquina formal de elaboración de la política oficial” (Ball; Maguire y Braun, 2016, p. 13).

En este sentido, siendo la política educativa, una cuestión pública, debe visionarse como construcciones sociales, que dependen “de un marco analítico y marco valorativo; una “cuestión” y su/s respuesta/s se elaboran a través de un proceso político, institucional y técnico colectivo y conflictivo” (Ball; Maguire y Braun, 2014).

Posicionarse desde dicha teoría, implicaría provocar una ruptura, en lo que respecta a la

centralidad que se otorga al diseño “desde arriba” (“*Top down*”), para pasar a otorgar un lugar indiscutible a quienes están en los cotidianos escolares, donde se construya desde un “ensamblaje” (Bardach, 1980), de múltiples y diferentes elementos, que provengan de distintas partes, desde una persuasión y negociación como único modo de lograr que cada parte coopere bajo un común.

Esto supone pensar en una “comunidad política” (Rancière, 1996), que no se reduce a un simple contrato en donde se intercambian servicios o bienes. Una comunidad que se da dentro de una situación de “desacuerdo” (Rancière, 1996), que se genera desde un escenario de interlocución común. Concebirse desde ese lugar, supone, configurar subjetividades a partir de un “entrecruzamiento de identidades” (Rancière, 2000) desde una posición incómoda que habilita un gesto metapolítico (Badiou, 2009), para potenciar la alteración (Stevenazzi, 2020) de lo dado, posibilitando una “acción colectiva a partir de su relación con el espacio público” (Naishtat, 1999, p. 1).

Algunas reflexiones

A lo largo de este escrito hemos procurado abordar las implicancias que ha contraído el giro hacia un gobierno de “nueva derecha” en Uruguay en la formulación e implementación de la política educativa, así como la “transformación educativa” que instala.

En ello, señalamos como las reglas y la organización del juego político actual, pasan a configurar mecanismos de índole institucional, que atienden determinadas preferencias e intereses sobre otros para la toma de decisiones, que es lo que conlleva la instalación de cierto régimen político, que regula el acceso, la distribución y ejercicio efectivo del poder político. En ese sentido, dicho poder se reduce a un poder despótico, ejercido por un abanico de acciones que unos pocos tienen facultad de llevar adelante, sin una negociación con actores de la sociedad civil. En cierto punto, se trata de una primacía de autoridades y técnicos por sobre gobernados, en este caso, docentes, familias, niños, niñas, jóvenes.

Lo mencionado, conlleva un alejamiento sustantivo de la democracia deliberativa, en la medida que no admite una “autonomía imbricada” (Camou, 2001) que permita un intercambio entre grupos y organizaciones disímiles, con autoridades y saberes técnicos, en el proceso de

formulación e implementación de la política educativa. Y a la vez, un apartamiento de un desacuerdo que es en definitiva donde la política tiene posibilidad.

Por otra parte, existe un debilitamiento de lo común y un no reconocimiento de una comunidad política, cuando esta es la que habilita el ser con, de asumir a otros/otras como constituyentes de eso que es comunitario. El ser con, en el marco actual, se ve diluido y con ello se da una culminación fatal ontológica de lo común.

Formular e implementar otra política educativa, requiere, por tanto, de plantear un lugar de encuentro desde los términos de Rancière (1996), desde la conformación de una comunidad política, en la que se dé una des-ubicación, así como una des-identificación atravesada por la igualdad, para encontrar otras maneras de hacer, decir y pensar desde la adquisición de un carácter disruptivo, que permita reposicionar lo común como espacio de encuentro en lo público desde el cual recuperar construcciones políticas más amplias y complejas.

Referências

AGUILAR VILLANUEVA, Luis. (Comp.). **Antología de Políticas Públicas, 4 vols.** México: DF, 1993.

APPLE, Michael. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade.** São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

BADIOU, Alain. **Compendio de la metapolítica.** Buenos Aires: Prometeo Libros, 2009.

BARDACH, Eugene. **The Implementation Game.** Cambridge, Mass.: The MIT Press, 1980.

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas.** Atuação Em Escolas Secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRUGUÉ, Quim. Políticas públicas: Entre la deliberación y el ejercicio de autoridad. **Cuadernos de Gobierno y Administración Pública**, n. 1, 2014.

CAMOU, Antonio. De cómo tienen consecuencias las ideas. **Revista Nueva Sociedad**, n. 170, diciembre. 2000.

CIFRA. (2023). Actitudes hacia los cambios en la educación. Disponible en: <https://www.cifra.com.uy/actitudes-hacia-los-cambios-en-la-educacion/> Consultado el: 28 de enero de 2025.

EDELMAN, Murray. Símbolos y quietud política. **Revista estadounidense de Ciencia Política**, n. 54, set 2014.

GÓMEZ SOLLANO, Marcela. Educación popular y las alternativas pedagógicas en la historia reciente de México. In: RODRÍGUEZ, L.M.(Dir.) **Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina**. Buenos Aires: APPEAL, 2013. p. 41-81.

GUSFIEL, Joseph. **La cultura de los problemas públicos**. El mito del conductor alcoholizado versus la sociedad inocente. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2014.

LABATE, Hugo. **Documento técnico-conceptual sobre Competencias**. Montevideo: ANEP, 2021.

LASSWELL, Harold. (1951). The Policy Orientation. In: LERNER, D; LASSWELL, H.D. (Eds.). **The Policy Sciences: Recent Developments in Scope and Method**. Stanford, CA: Stanford University Press, 1951. p. 3-15.

LECHNER, Norbert. Tres formas de coordinación social. **Revista de la CEPAL**, n. 61, abril. 1997.

LINDBLOM, Charles; WOODHUSE, Edward. **The policy-making process**. Nueva Jersey: Prentice Hall, 1993.

LUJÁN, Diego.; PUIG, Gonzalo. El mecanismo de urgente consideración en Uruguay: origen, usos y riesgos. In: GARCÉ, A. y BOIDI, F. (Org.) **La Máquina de Aprender**. Disponible en: https://enperspectiva.uy/wp-content/uploads/2022/07/Urgente-Consideracion-en-Uruguay_final-Jun14_2022.pdf Consultado el: 28 de enero de 2025.

MARTINIS, Pablo. (Coord.). **¿Se terminó el recreo? El proyecto educativo conservador**. Montevideo: Sujetos, 2022a.

MARTINIS, Pablo. Escuela, pandemia y pospandemia: nuevas normalidades, viejas desigualdades. In: AVEDAÑO, F; COPERTARI, S. (Coords.). **¿Qué escuela para la pospandemia?** Argentina: HomoSapiens, 2022b.

MOUFFE, Chantal. **El poder de los afectos en la política hacia una revolución democrática y verde**. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2023.

NAISHTAT, Francisco. (1999). Acción colectiva y regeneración democrática del espacio público. In: QUIROGA, H; VILLAVICENCIO, S; VERMEREN, P. (Comps.). **Filosofías de la ciudadanía**. Sujeto político y democracia. Rosario: Homo Sapiens.

PUIGGRÓS, Adriana. **Por una defensa de la educación pública**. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2023.

RANCIÉRE, Jacques. **El desacuerdo. Filosofía y Política.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1996.

RANCIÉRE, Jacques. Política, identificación y subjetivación. In: ARDITI, B. (Ed.). **El reverso de la diferencia.** Identidad y política. Caracas: Nueva Sociedad, 2000. p.146- 152.

SCHAPIRO, Martín. América del Sur: ¿todo vuelve? **Revista Nueva Sociedad**, n. 275, mayo-junio, 2018.

SVAMPA, Maristella. Lo que las Derechas traen a la región latinoamericana. Entre lo político y lo social; nuevos campos de disputa. In: CHAGUACEDA, A.; GOTTBORG, L. (Coord.). **La derecha como autoritarismo en el siglo XXI.** Buenos Aires: Centro para la Apertura y el Desarrollo de América Latina (CADAL) Centro de Estudios Constitucionales Iberoamericanos AC, 2020. p. 15-61.

STEIN, Ernesto; TOMMASI, Mariano; ECHEBARRÍA, Koldo; LORA, Eduardo; PAYNE, Mark. **La política de las políticas públicas Progreso económico y social en América Latina.** Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo, 2006.

STEVENAZZI, Felipe. **Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano.** Montevideo: Ediciones Universitarias, 2020.

STOESSEL, Soledad; RETAMOZO, Martín. Neoliberalismo, democracia y subjetividad: el pueblo como fundamento, estrategia y proyecto REVCOM. **Revista científica de la red de carreras de Comunicación Social**, n. 10, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. 2020.

THOENING, Claude. L'analyse des politiques publiques. In: Grawitz, M; Léca, J. (eds.). **Traité de Science Politique. Volumen. 4: Les politiques publiques.** París: PUF, 1985. p.39-130.

URUGUAY. EBI. **Educación Básica Integrada. (2022).** Montevideo, 2022.

URUGUAY. LUC. **Ley de Urgente Consideración N.º 19. 889. (2020).** Montevideo, 2020.

URUGUAY. LGE. **Ley General de Educación N.º 18.437. (2008).** Montevideo, 2008.

URUGUAY. PEMS. **Plan para la Educación Media Superior. (2023).** Montevideo, 2023.

URUGUAY. MCN. **Marco Curricular Nacional. (2022).** Montevideo, 2022.

URUGUAY. **Plan de Desarrollo Educativo de la ANEP 2020- 2024. (2020).** Montevideo, 2020.

URUGUAY. **Plan de Política Educativa Nacional 2020- 2025 MEC.** (2020). Montevideo, 2020.

URUGUAY. **REDE. Reglamento de Evaluación del Estudiante de la Educación Básica Integrada.** (2022). Montevideo, 2022.

Submissão em: 21/10/2024

Aceito em: 28/02/2025

Citações e referências
Conforme normas da:



OS PROBLEMAS EDUCACIONAIS ESTÃO NA AVALIAÇÃO: A solução está em sua eliminação

Yván Pozuelo Andrés¹

Resumo: A diversidade das atividades de aprendizagem conseguiu abrir as mentes sobre a educação para todos com diferentes caminhos para o processo de ensino-aprendizagem. Mesmo assim, continuam a existir disfunções ou, por outras palavras, injustiças flagrantes que eliminam crianças capazes, inteligentes, criativas, amáveis, bem-humoradas, cheias de qualidades e de brilho, que são maltratadas pela avaliação. Conscientes de que estas palavras podem irritar, incomodar aqueles que têm fé nas pontuações e nas percentagens como medida justa para avaliar as capacidades e competências dos alunos, apresenta considerações conhecidas de todos, estudiosos e não estudiosos das políticas educativas, sobre o passo revolucionário que os professores devem dar para se colocarem numa sala de aula apenas prontos a ensinar e não para servirem de seleccionadores de pepitas de ouro, que em muitos casos são pintadas de dourado a partir do seu meio social de nascimento.

Palavras-chave: Avaliação. Apreciação. Notação.

EDUCATIONAL PROBLEMS ARE IN ASSESSMENT: The solution lies in its elimination

Abstract: The diversity of learning activities has managed to open minds about education for all, with 183olden183e183 paths for the teaching-learning process. Even so, there are still dysfunctions or, in 183olde words, blatant injustices that eliminate capable, 183olden183e183te, creative, kind, humorous children, full of qualities and brilliance, who are mistreated by assessment. Aware that these words may irritate, annoy those who have faith in scores and percentages as a fair measure to assess students' abilities and skills, I 183olden183e considerations known to all, scholars and non-students of educational policies, on the revolutionary step that teachers must take 183olden183e themselves in a classroom 183old ready to teach and not to serve as selectors of 183olden nuggets, which in many cases are painted 183olden from their social environment of birth

Keywords: Evaluation. Assessment. Rating.

LOS PROBLEMAS EDUCATIVOS ESTÁN EN LA EVALUACIÓN: La solución está en su eliminación

Resumen: La diversidad de las actividades de aprendizaje ha logrado abrir la mente sobre una enseñanza para todos y para todas con diferentes caminos para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aun así, existen disfuncionamiento, o lo que es lo mismo injusticias flagrantes que eliminan a menores capacitados, inteligentes, creativos, bondadosos, llenos de calidades y de brillantes maltratados por la evaluación. Consciente de que estas palabras puedan irritar, molestar a quienes tienen fe en puntuaciones y porcentajes como medida justa de valorar las capacidades y competencias del alumnado, se expondrá consideraciones conocidas por todo el mundo, estudiosos y no de las políticas educativas, sobre el paso revolucionario que debe el docente dar para situarse en un aula únicamente dispuesto a enseñar y no a

¹ Doctor en Historia. Profesor del CIFP de hostelería y turismo de Gijón, España. Editor de REHMLAC. Miembro del Centro de Estudios Históricos de la Masonería Española de la Universidad de Zaragoza. E-mail: yvanpozuelo@gmail.com

servir de seleccionador de pepitas de oro, que en muchos casos vienen pintadas de doradas desde su entorno social de nacimiento.

Palavras-clave: Evaluación; Apreciación; Notación.

Introdução

Vivimos en un sistema educativo donde la evaluación se ha convertido en el instrumento más corrupto del proceso de enseñanza-aprendizaje. Evaluar al alumnado es una de las obsesiones de los gobiernos que han trasladado esa obsesión a los educadores, pedagogos y docentes en general. Los exámenes, las notas, y los informes de rendimiento son hoy los instrumentos de medición, fluctuantes, de la educación. El resultado de la obsesión: los estudiantes no estudian para aprender; estudian para aprobar. Los docentes, atrapados en un ciclo de corrección interminable, ven cómo el verdadero propósito de su labor se desvanece entre formularios, rúbricas y plantillas de calificación. “Todo va bien” hasta que se enfrentan a la evaluación. Entonces, sufren una batalla interna que trasladan como batalla a los claustros, departamentos didácticos y a las familias. ¿Qué pasaría si elimináramos la evaluación tal y como la conocemos? ¿Y si la solución a los problemas educativos actuales fuera precisamente su eliminación?

En este terreno, tras siglos de pensamiento educativo, quizás sería hora de pensar lo impensable. Porque en la eliminación de la evaluación radica una posibilidad de progreso: la de liberar el aprendizaje del yugo de la calificación, del juicio y de la competencia. Y es que, lejos de promover la excelencia, la evaluación en su formato tradicional ha logrado lo contrario: ha sofocado la creatividad, ha limitado la exploración intelectual y ha encadenado a generaciones enteras a un modelo de éxito y fracaso que poco tiene que ver con el aprendizaje profundo. La evaluación ha segregado la inteligencia.

No se trata de abogar por la abolición del esfuerzo o del rigor. Al contrario, el aprendizaje es una actividad rigurosa por naturaleza, pero su rigor no debería medirse a través de números y estadísticas que simplifican y reducen la complejidad del proceso cognitivo. En este sentido, sostengo que la evaluación es, en esencia, un obstáculo para la auténtica educación, la que se ocupa de todos y no sólo de unos cuantos, independientemente de cuán avanzado sea el régimen político que la implementa. Si bien es ostentadamente visible en países con un nivel

democrático y de estabilidad económica avanzado, lo es aún más en aquellos que no han alcanzado esos niveles. Independientemente, el alumno y la alumna son estudiantes, y el trato educativo público, estatal, debe ser el más eficiente para el desarrollo personal y profesional de cada uno y de cada una. La evaluación que selecciona siembra injusticias sociales que se perpetúan. La evaluación es una herramienta que, en vez de fomentar la curiosidad, el pensamiento crítico y la autonomía, refuerza la sumisión a normas y expectativas externas, llevando consigo la opresión y la zanahoria inalcanzable para la inmensa mayoría de los y las que sí han cumplido con todas sus premisas. La educación, entendida como un proceso de transformación personal y social, debe estar orientada a la experiencia, al descubrimiento y, sobre todo, a la libertad de pensar y actuar sin el peso del juicio constante. Esto es algo que al menos sobre el papel ya está asumido. ¿Qué pasa entonces a la hora de aplicarlo en el aula, donde se hace caso omiso a estas expresiones?

Mis reflexiones se nutren de lecturas generales sobre educación procedentes de diferentes autores de los últimos siglos, de ciertas estadísticas sobre educación de los últimos años y, sobre todo, de la experiencia personal cuyo ejercicio práctico se puso en tela de juicio por parte de las autoridades educativas del gobierno de mi región, quienes se tomaron las molestias de sancionarme a través de un expediente académico extenso (4000 páginas), provocando en mí una profundización reflexiva sobre este crucial conflicto que es la evaluación.

A lo largo de este texto, intentaré demostrar cómo la eliminación de la evaluación puede abrir las puertas a una educación más humana, más justa y, sobre todo, más eficaz sin perder la exigencia académica. La esencia del mensaje ha sido desarrollada por múltiples autores que analizaron y reflexionaron sobre los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Mucho de lo que voy a contar ya se ha contado. Sin embargo, mi aportación es la de poner en el centro de todas esas reflexiones el foco sobre el punto neurálgico de la educación: la evaluación en el aula, la evaluación persona a persona, la más cercana, donde todos los planteamientos educativos, en estos momentos, convergen. Porque, al final, la cuestión no es cómo mejorar los sistemas de evaluación, sino si realmente necesitamos evaluar. ¿Es posible imaginar una educación sin exámenes, sin calificaciones, sin aprobados ni suspensos? Creo que no solo es posible, sino necesario. Además, como docentes, ¿seríamos capaces de devaluar a nuestros propios hijos?

Entonces, ¿por qué seríamos capaces de devaluar a los hijos de los demás, y con más facilidad a los hijos y las hijas de las clases trabajadoras y más pobres de la sociedad?

La naturaleza del aprendizaje: proceso y experiencia, no resultados cuantificables

El aprendizaje humano es intrínsecamente diverso, consecuencia de las experiencias personales, culturales y emocionales de cada individuo. Cada estudiante aporta un bagaje único que influye en su forma de aprender y de relacionarse con el conocimiento. La educación no debería ser un proceso homogéneo, sino un propulsor de esta diversidad. Sin embargo, las evaluaciones estándar tienden a homogeneizar las experiencias educativas y aplicar criterios rígidos y muchas veces irreales a contextos variados, desconectándose de las realidades de los estudiantes. Esta crítica ha sido sostenida por varios expertos que cuestionan la eficacia de los sistemas de evaluación estandarizados, como el informe de la investigación "Against PISA" (2018), que señala que "los modelos de educación que se centran en exámenes estandarizados como PISA ignoran el contexto local y las diversidades culturales, lo que lleva a políticas educativas que a menudo son inadecuadas para las realidades de los estudiantes" (M. Sellar y D. Lingard, 2018). Algo similar, por citar a un grupo más de investigadores, el "Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación", coordinado por el profesor W. James Popham de la Universidad de California de Los Ángeles (UCLA), pone en tela de juicio el carácter de justicia de todas estas pruebas, viéndolas como un obstáculo para el aprendizaje. Son "pruebas" que al final están bastante coordinadas, tienen sus reuniones con expertos, que, en muchas ocasiones, piensan en cada línea de la evaluación, en por qué preguntar tal y tal cosa. Pues, imaginemos todas las pruebas de aula que están en manos de una sola persona, además no siempre experta ni en la materia ni en educación.

No todos los 39 de fiebre provienen de las mismas causas ni provocan las mismas consecuencias. A veces puede coincidir que sí, incluso en la mayoría de las personas, pero la minoría cuenta con un número elevado de personas con las que hay que implementar los mismos cuidados y las mismas preocupaciones, aunque no estén en los estándares. A una persona que sufre de problemas de crecimiento, y que no está en esos estándares, ¿el médico ya no la atendería, o la atendería menos? ¿Por qué los docentes sí?

La dinámica del aula se ve alterada por la presión de la evaluación. Los estudiantes pueden sentirse incapaces de compartir sus pensamientos más innovadores o sus preguntas más intrigantes, por temor a ser juzgados. Este ambiente silencia voces valiosas, convirtiendo un espacio que debería ser de colaboración y diálogo en uno de competencia y rivalidad. Como afirman Sellar y Lingard en el mismo informe, la lógica de clasificación que subyace a las evaluaciones estandarizadas fomenta una cultura de competencia desleal entre los estudiantes, lo que puede ser perjudicial para el aprendizaje a largo plazo y la innovación creativa (Sellar y Lingard, 2018). Personalmente, no tengo duda alguna sobre este fenómeno. Fomentar una cultura de aprendizaje basada en el proceso implica promover la apertura, donde cada voz es escuchada y valorada, evitando que el miedo al fracaso frene el desarrollo de ideas originales. Se habla de fomentar, además, el emprendimiento, pero se hace lo contrario para conseguirlo. El emprendimiento diferenciado, no estandarizado, muestra que entonces la estandarización es un obstáculo para él.

Asimismo, también debemos considerar que el aprendizaje auténtico se produce en contextos donde hay un sentido de pertenencia y conexión. El trabajo en grupo, la discusión entre pares y la creación de un ambiente de apoyo son componentes críticos del aprendizaje. Sin embargo, cuando nos enfocamos en la evaluación, a menudo se ignora esta dimensión relacional. Expertos como Richard Elmore abordan la evaluación como un “rendir cuentas”, pero ¿a quién? ¿Al Estado, a la ciudad, al barrio, a la escuela? ¿Una escuela estandarizada, una evaluación estandarizada, seres humanos estandarizados? ¡Cuánto daño hicieron siglos de tiranía!

Nunca entendí cómo se podía programar la enseñanza sin conocer a los alumnos a los que se va a dar clase. Incluso, deben pasar algunas semanas para intentar adecuar lo mejor posible lo que se va a hacer, cómo y para qué. La educación debe cultivarse como una red activa de interacciones humanas que enriquecen el proceso cognitivo y emocional de aprender y enseñar. Las evaluaciones deberían ser herramientas para promover la comunidad, la sociedad, en lugar de fragmentarla, y este enfoque es fundamental para construir una educación que respete la singularidad de cada estudiante. Diagnosticar sí; evaluar para culpabilizar y eliminar, no.

El aprendizaje no puede ser reducido a una mera acumulación de datos y puntuaciones. Es un viaje local, personal y compartido, que está vinculado en gran medida a la cultura y al entorno en el que se desarrolla. Si queremos un sistema educativo que realmente honre la

complejidad del aprendizaje, es necesario dismantelar la ilusión de la objetividad que muchas veces rodea a la evaluación cuantitativa. Como sostiene el informe "Against PISA", la obsesión por los resultados en pruebas estandarizadas está socavando la verdadera educación, que debe priorizar el desarrollo integral del estudiante frente a un enfoque estrecho en los números (Sellar y Lingard, 2018). Al reconsiderar nuestros métodos de evaluación, podemos empezar a construir un sistema educativo que no sólo evalúe, sino que, más importantemente, diagnostique para intervenir y nutrir el verdadero potencial humano.

Uno de los aspectos más preocupantes de los sistemas de evaluación estandarizados es su incapacidad para reconocer y abordar las profundas injusticias sociales que afectan a los estudiantes y sus experiencias educativas. La realidad es que los logros académicos no se distribuyen de manera equitativa en nuestra sociedad; las desigualdades socioeconómicas, culturales y raciales crean un mosaico de oportunidades desiguales. En este contexto, las evaluaciones cuantitativas no solo reflejan el conocimiento de un estudiante en un momento dado, sino que también perpetúan y refuerzan estas desigualdades. Es conocido que los estudiantes de comunidades marginadas o de bajos ingresos a menudo carecen del mismo acceso a recursos educativos que sus pares en entornos más privilegiados. Por lo tanto, cuando se les mide exclusivamente a través de pruebas estandarizadas, el resultado se convierte en un reflejo de su contexto social más que de su verdadero potencial.

Además, las evaluaciones no tienen en cuenta las variaciones culturales que influyen en el aprendizaje. Cada cultura aporta diferentes formas de conocimiento y experiencias de vida que son fundamentales para el proceso educativo, y al no ser reconocidas en las pruebas estandarizadas, estas se convierten en herramientas que excluyen a quienes no se ajustan a un modelo homogeneizado de lo que se considera "acertado" o "inteligente". Como sostiene la pedagoga y crítica educativa Linda Darling-Hammond, los sistemas educativos que se basan principalmente en pruebas estandarizadas dejan de lado las habilidades y el conocimiento de aquellos estudiantes que no se convierten en 'productos' de un enfoque educativo específico (Darling-Hammond, 2010). Esta falta de consideración no solo desvaloriza el aprendizaje diverso, sino que también perpetúa la marginalización de estudiantes que traen experiencias únicas al aula.

Otra dimensión crítica radica en cómo la presión por cumplir con ciertos estándares de evaluación puede transformar la motivación intrínseca de los estudiantes en una mera respuesta a la expectativa externa. Cuando los estudiantes son continuamente evaluados en función de criterios que desconocen o que no se alinean con su realidad vivida, puede surgir un sentimiento de desesperanza y desconexión. Este ambiente de evaluación puede llevar a algunos estudiantes a desistir y a sentirse alienados de su experiencia educativa, lo que refuerza la narrativa de que el aprendizaje solo es valioso si puede ser cuantificado y comparado. La evaluación tradicional en el sistema educativo ha sido una herramienta central para medir el desempeño académico de los estudiantes. Sin embargo, su impacto va más allá de la simple asignación de calificaciones. En un contexto donde las aulas deberían ser espacios de inclusión y promoción del aprendizaje, la evaluación puede, en muchos casos, convertirse en un elemento que fomente dinámicas de acoso y exclusión.

La estructura competitiva de las evaluaciones, que categoriza a los estudiantes en un espectro que va de "exitosos" a "fracasados", establece un terreno fértil para el acoso. Aquellos que consistentemente obtienen calificaciones más bajas a menudo son etiquetados y estigmatizados. Esta estigmatización no sólo afecta su autoestima y percepción de sus capacidades, sino que también los expone a ser blanco de burlas y acoso por parte de sus compañeros. Lo mismo ocurre con los y las que obtienen las mejores calificaciones, mal vistos por ser una minoría, mal vistos porque son un modelo de éxito en el aula de la selección sin serlo fuera de ese aula, mal vistos por cumplir las órdenes de los adultos, etc. Debe señalarse que el problema no solo reside en las notas bajas.

Discutir la evaluación en su formato actual implica reconocer su papel en la perpetuación de un sistema que fomenta el aprendizaje profundo y la inclusión sobre el papel, para hacer lo contrario en la práctica. La presión que las evaluaciones ejercen puede llevar a los estudiantes a altos niveles de estrés y ansiedad, factores que a menudo desencadenan problemas de comportamiento y de salud mental entre los estudiantes.

Frente a esta realidad, se hace necesaria una reestructuración del sistema de evaluación. Promover evaluaciones formativas y colaborativas, así como la coevaluación, la autoevaluación como ejercicios de enseñanza y no como conclusión de la enseñanza, considerándolas no como algo "además de la enseñanza" o "al final del proceso de enseñanza-aprendizaje", puede no sólo

desactivar las dinámicas de acoso, sino también fomentar un entorno donde cada estudiante sea valorado por su crecimiento y potencial individual, y no por su capacidad de competir en un marco estrecho de éxito académico. La lucha por una educación más justa y equitativa pasa por transformar las evaluaciones en herramientas de inclusión y comunidad, y no de división y exclusión.

Este cambio no es solo necesario, sino urgente, para asegurar que las escuelas sean espacios donde todos los estudiantes puedan sentirse seguros y estimulados a aprender y crecer sin el temor de ser juzgados y marginados por saber o no saber. Dar clase con ese objetivo no es lo más fácil porque saca la lección del automatismo para insertarla en un diálogo de conocimiento y desempeño entre el alumnado, el profesorado y el contexto socio-afectivo de la sociedad local.

El impacto negativo de la evaluación: estancamiento del pensamiento crítico

El miedo a la evaluación se ha infiltrado no solo en la sala de clases, sino también en la mentalidad de los estudiantes fuera de ella. Esta presión puede llevar a un enfoque superficial del aprendizaje, donde los estudiantes memorizan información solo para obtener una buena calificación. La verdadera comprensión se convierte en un objetivo secundario, y el aprendizaje se reduce a una mera preparación para la evaluación, socavando el deseo natural de explorar y comprender el mundo. Como menciona Paulo Freire en su obra *Pedagogía del oprimido*, el acto de aprender no debería ser un ejercicio mecánico, sino una forma de dialogar y reflexionar sobre la realidad. En su crítica al sistema educativo tradicional, Freire argumenta que la enseñanza bancaria, en la que el conocimiento se deposita pasivamente en las mentes de los estudiantes, solo perpetúa la opresión y el conformismo. Esta perspectiva sugiere que la evaluación, tal como se practica actualmente, no fomenta la curiosidad ni el pensamiento crítico, sino que, por el contrario, lo obstruye, convirtiendo a los estudiantes en meros receptores pasivos de información. Aparece entonces el problema de la formación del profesorado y de las propias pruebas de entrada al cuerpo docente. Si no lo experimentaron de verdad, más difícil será entender este paradigma, sus beneficios y su modo de lograrlos.

Asimismo, la jerarquización de los estudiantes basada en sus resultados de evaluación alimenta un sentido de competencia tóxica. En lugar de trabajar juntos y aprender unos de otros,

los estudiantes se convierten en rivales, luchando por el reconocimiento o un puesto superior en la escala de calificaciones. Esta competencia puede crear un ambiente de estrés que no solo obstaculiza el aprendizaje, sino que también afecta la salud mental y emocional de los estudiantes. Esta competencia, en lugar de promover el respeto y la colaboración, fomenta un clima de desconfianza y tensión. La educación debería ser un espacio de encuentro y diálogo, no un campo de batalla en el que cada estudiante siente la necesidad de superar a los demás. Una educación que prioriza el pensamiento crítico debería fomentar el trabajo colaborativo y el apoyo mutuo, donde todos se sientan libremente motivados a arriesgarse a compartir sus ideas y a cuestionar el conocimiento como un proceso dinámico, no como un fin.

El impacto negativo de la evaluación se extiende más allá del aula y puede influir en la relación que los estudiantes desarrollan con el aprendizaje a lo largo de sus vidas. Si el aprendizaje se ve como una serie de exámenes y evaluaciones, los estudiantes pueden desarrollar una aversión al aprendizaje continuo y la autoexploración una vez que dejen la escuela. La cultura de la evaluación puede desincentivar la curiosidad innata y convertir el aprendizaje en una carga. Freire subraya que el acto pedagógico debe estar impregnado de amor y respeto; sin embargo, en un contexto de evaluación constante y presión por los resultados, estos valores pueden verse eclipsados. Es fundamental cultivar un ambiente donde el aprender sea considerado un placer y una aventura, no una obligación que debe cumplirse bajo un sistema de evaluación que limita la creatividad. No es fácil crear ese ambiente si no nos esforzamos como docentes en llevarlo a la práctica. Lo es fácil, si nos liberamos nosotros mismos desde el convencimiento de mantener un sistema educativo del fracaso y del abandono escolar si no cambiamos. Cambiemos, con algún paso erróneo, pero cambiemos porque no cambiar es seguir fabricando una sociedad con injusticias, con inseguridad, e insostenible.

Al final, la evaluación, tal como se concibe en muchos sistemas educativos actuales, se convierte en un control que silenciosamente reprime el verdadero potencial de los estudiantes. En lugar de servir como una guía que ayuda a los alumnos a crecer y prosperar, se transforma en una barrera que obstaculiza su desarrollo intelectual y emocional. Freire advierte sobre los peligros de una educación deshumanizada, y la evaluación, si permanece en su forma tradicional, puede convertirse en una de las manifestaciones más insidiosas de esta realidad. El propio Freire pisaba con mucha prudencia el terreno de la evaluación y, según mis

conocimientos, no abordó de lleno la problemática de la evaluación de aula. Es decir, si esta problemática es extremadamente sensible de enfrentar.

El pensamiento crítico es como un ave que podría volar alto y libre, la evaluación es esa jaula dorada en la que le encerramos, admirando lo bien que se queda quieto en lugar de dejarlo alzar el vuelo.

Evaluación como control y herramienta de exclusión

La evaluación, en su forma más cruda, se ha utilizado históricamente como un mecanismo de control social, limitando el acceso a oportunidades educativas y profesionales, en un desarrollo avanzado de represión discreta. Son muchos los autores, con un pensamiento crítico de alto calado, que así lo han descubierto. Foucault, en su análisis de cómo las instituciones, incluida la educativa, utilizan mecanismos de control para regular el comportamiento y la conformidad de los individuos, sostiene que, a través de la evaluación y otros dispositivos de medición, se perpetúan jerarquías y normas que restringen la libertad y el acceso a oportunidades. Según él, el poder se ejerce no sólo a través de la represión, sino también a través de la formación de subjetividades y la constitución de normas sociales. Por su lado, Freire explica cómo la forma en que se estructura la educación puede servir para perpetuar la opresión y la exclusión social. Afirma que los modelos de educación que se enfocan en la memorización y las pruebas estandarizadas limitan el pensamiento crítico y refuerzan las desigualdades, impidiendo que los estudiantes desarrollen una voz propia que les permita acceder a oportunidades equitativas. Raymond Williams es más contundente. Señala que la evaluación y la certificación en el ámbito educativo están diseñadas, en muchas ocasiones, para servir a los intereses de la clase dominante. A través de sistemas de evaluación que seleccionan a ciertos individuos para oportunidades superiores, se mantiene una estructura de clase y poder que niega a los menos privilegiados el acceso a recursos y niveles educativos más altos. Por su parte, y a modo de ilustración de hasta qué punto la evaluación es violencia discriminada por estar enfocada al contexto supremacista heteropatriarcal blanco, Angela Davis argumenta que las pruebas estandarizadas han sido utilizadas para incluso justificar la desigualdad educativa y la discriminación racial. Ella subraya que estas medidas no solo evalúan el rendimiento académico, sino que también operan como herramientas de control social que perpetúan las

jerarquías raciales y socioeconómicas. Se puede citar a Ken Robinson, Alfie Kohn, Daniel Pennac, John Holt, Montessori, Alfie Kohn, y Summerhill entre una larga lista de hombres y mujeres de cada país, y aún así parece que todas esas miradas, esos toques de atención, esas propuestas de cambio apenas influyen en los docentes. “Son cosas de pedagogos, de universitarios aburridos y vividores, de huidos de la tiza, de gente que no da clase en las clases en las que hay que dar donde ninguno quiere estudiar”. Sin embargo, sí existen docentes que fueron influidos o que llegaron a las mismas conclusiones desde dentro del aula. Esta sucinta muestra de autores reconocidos en la materia no hace más que recalcar que, por ejemplo, cuando escribí mi libro *¿Negros o docentes? La Rebelión del 10*, sin haberlos entonces leído, estaba no solo dentro del diálogo sobre esta problemática, sino que había aplicado en mis clases un método que ya no se alineaba con lo aquí criticado. Fueron mis amistades y quienes me defendieron ante la represión de las autoridades educativas de mi región las que me fueron compartiendo estos nombres y sus obras por sentir que se parecía a lo que exponía yo en el libro sobre la enseñanza en general y en concreto sobre la evaluación. Pero, no soy un autor reconocido, de ahí que quienes desean perpetuar ese paradigma evaluador discriminador intentaron eliminarme del sistema educativo. Uno de los autores españoles actuales de muy larga trayectoria investigadora, Antonio Viñao, en su último libro critica el “corrosivo papel legitimador de las desigualdades” del “ideal democrático”. Según este autor, los docentes están colocados “en una controvertida y problemática posición” porque deben enseñar y a la vez clasificar, etiquetar y jerarquizar obligatoriamente a personas que también deben aceptarlo (Viñao, 2023).

Las pruebas estandarizadas, que prometen ser imparciales, a menudo favorecen a ciertos grupos que tienen acceso a mejores recursos educativos y apoyos. Por citar solo un ejemplo, los hijos e hijas de los docentes son adiestrados con más ahínco por saber sus progenitores los “códigos” de actuación de cómo llegar a esa fantasía que es la excelencia académica en calificaciones, confundida con la excelencia verdadera que es la sabiduría. Esto crea un ciclo vicioso donde aquellos que están menos favorecidos económicamente son los que más sufren, perpetuando la desigualdad en lugar de abordar las disparidades existentes. El docente piensa que el pobre, el de clase media, el rico y el nuevo rico están en igualdad de condiciones cuando están todos juntos en el mismo grupo de clase durante un mismo año o incluso toda una etapa

educativa, haciendo caso omiso a la situación personal y familiar. ¡Qué ganas de oprimir inventándose fórmulas de autoconvencimiento basadas en la nada! “Eso no es de nuestro dominio”, decimos. Pues, por eso mismo, no debemos alimentar las desigualdades. Si lo que quieren esos docentes es verdaderamente a los mejores, que enseñen con metodologías que lo permitan y no solo con metodologías tradicionales, donde ya todo viene marcado en un libro que desconoce el carácter, las aptitudes y las vivencias de nuestros grupos de alumnado.

Este sistema de evaluación favorece una visión monolítica del "éxito". Los resultados de las pruebas no solo influyen en las decisiones educativas, sino que también impactan en la autoestima y el sentido de valor personal de los estudiantes. Cuando las calificaciones se convierten en una medida única de éxito, se ignoran otros talentos y habilidades que son igualmente valiosos en la sociedad. La creatividad, la resiliencia y la empatía, a menudo no evaluadas, son fundamentales en el mundo actual; así, la eliminación de la evaluación podría abrir la puerta al desarrollo de una gama más amplia de cualidades humanas.

Debemos reconocer que el proceso de selección y clasificación no solo perpetúa la exclusión, sino que también puede impactar negativamente en la calidad de la educación misma. Al priorizar el rendimiento en pruebas, los educadores pueden comprometer la profundidad de los contenidos y experiencias de aprendizaje que ofrecen. Si reestructuramos nuestras formas de valorar el aprendizaje y adoptamos criterios más inclusivos, podríamos transformar el aula en un espacio donde cada estudiante sienta que puede contribuir y explorar su potencial. Esto no solo beneficiaría a los estudiantes individualmente, sino que también enriquecería la comunidad educativa en su totalidad, promoviendo una cultura de aprendizaje colectivamente significativa.

La evaluación también puede tener un impacto desproporcionado en la motivación de los estudiantes. Si su éxito está ligado a criterios injustos o limitantes, muchos pueden verse desmotivados o desalentados a perseguir áreas de interés que no se alinean con esos estándares. Cuando se valora a los estudiantes en función de su rendimiento en pruebas estandarizadas, se corre el riesgo de ignorar sus pasiones e intereses. Así, un cambio hacia un sistema más inclusivo y personalizado podría no solo elevar el nivel educativo, sino que también podría encender la chispa de la exploración y el descubrimiento en los estudiantes, impulsándolos a convertirse en aprendices de por vida. ¿Qué entiende una alumna con matrícula de honor en el

bachillerato, matrículas de honor en todas las asignaturas, en dos carreras universitarias y que no se le contrate en un empleo a la altura de ese nivel de éxito académico? ¿Pesa más ser hija de madre trabajadora soltera? La evaluación es uno de los principales instrumentos de corrupción de la sociedad y en concreto del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La eliminación de la evaluación formal podría abrir la puerta a modelos de aprendizaje más comunitarios y colaborativos, centrados en el ser, es decir, en la sociedad y en su organización inclusiva. No solo se construiría un sentido de comunidad más fuerte, sino que también se fomentaría un aprendizaje más significativo y duradero, donde el foco estuviera puesto no en los resultados, sino en el proceso compartido de adquirir conocimiento.

En el escenario educativo, la evaluación se presenta como un semáforo trucado que solo da luz verde a quienes cuentan con los privilegios adecuados, prometiendo imparcialidad, pero reforzando desigualdades. El propietario del semáforo es el artífice de ir cambiando la objetividad. Al centrarse exclusivamente en calificaciones numéricas, la evaluación asfixia talentos fundamentales como la creatividad y la empatía, que quedan frenados en luz roja. Se usan, pero no suman valor, porque para un sector numeroso y dañino de la comunidad educativa no sería valor de verdad, como el dominio de la gramática, de la filosofía, de las matemáticas al nivel de los especialistas en dichas materias. Los resultados académicos no aseguran igualdad de oportunidades, exponiendo a la evaluación como una fuerza que perpetúa la desigualdad. Transformemos el aula en un cruce abierto para todos y para todas, donde cada talento y habilidad cuenten, impulsando un aprendizaje inclusivo y significativo. Mientras la evaluación se mantenga fuera de la enseñanza será injusta. La evaluación será útil tan sólo cuando sea una actividad más de la enseñanza, no más importante que cualquier otra actividad de aprendizaje. Entonces, se usa para mejorar al alumnado, para darle actividades diversas que le permitan aprender.

La ilusión de la objetividad: problemas inherentes a los sistemas de evaluación

Es necesario cuestionar la noción de que la evaluación cuantitativa puede representar fielmente la diversidad del aprendizaje humano. Los sistemas de evaluación estandarizados tienden a ignorar contextos individuales y únicos, lo que puede resultar en desajustes significativos entre la realidad del estudiante y la interpretación de su rendimiento que hace el sistema. Esto es especialmente cierto en entornos multiculturales, donde las distintas experiencias de vida y la

diversidad cultural no se reflejan adecuadamente en las rúbricas de evaluación. La lógica de la evaluación estandarizada, que busca una homogeneización del conocimiento, de los métodos de enseñanza y de la evaluación de ese conocimiento, pasa por alto las narrativas y perspectivas diversas que cada estudiante aporta al proceso educativo. En este sentido, como señala Michel Foucault en *La arqueología del saber*, no hay una historia universal de las ideas, sino un mosaico de historias por contar (Foucault, 1969). La evaluación, al imponerse como un único paradigma de diagnóstico del aprendizaje, invisibiliza este mosaico, arriesgándose a ocultar las ricas y complejas realidades que los estudiantes realmente experimentan.

La suposición de que los exámenes pueden medir la inteligencia y el conocimiento puede ser engañosa. La inteligencia no es un rasgo estático, sino algo que puede florecer en un ambiente adecuado que fomente la curiosidad y la pasión. La noción de objetividad en la evaluación sugiere que hay una forma "correcta" de aprender, sin reconocer las múltiples formas en que los estudiantes establecen conexiones con el conocimiento. Al reducir el aprendizaje a una serie de puntos o puntuaciones, se corre el riesgo de erradicar la esencia misma del proceso educativo: la transformación personal y el descubrimiento. Esta visión limitada del conocimiento se ve reforzada por el propio sistema educativo, que, al enfatizar estándares rígidos y cuantificables, descarta la variedad de enfoques que pueden enriquecer el proceso educativo. Foucault, en su crítica al conocimiento y al poder, nos recuerda que el conocimiento no puede reducirse a un mero instrumento de dominación; es también una práctica de libertad (Foucault, 1984). Cuando la evaluación se convierte en una forma de control, se apaga esta libertad inherente al aprendizaje y al intento de comprender el mundo que nos rodea.

Otro aspecto que resalta la falta de objetividad es el impacto del estado emocional de los estudiantes en su desempeño durante las evaluaciones. La ansiedad, el estrés y otros factores emocionales pueden influir en cómo un estudiante se presenta a una prueba, afectando sus resultados. Para los docentes de la vieja cuerda, que aceptaron la sumisión y que luego la reconocen como idónea para el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje "es lo que hay". Si eres débil, si no aguantas, si no sabes que la vida es injusta, eres un niño mimado, debes sentirte apartado por esa condición hasta que aceptes la sumisión evaluadora, porque si no no aguantarás tampoco en ningún trabajo, no aguantarás a ningún "jefe". Este sector de docentes

desnuda el objetivo verdadero de la evaluación, que no es sobre méritos ni sobre esfuerzos, sino sobre sumisión, para que puedas aguantar la vida de verdad...

Este deterioro emocional se traduce en una representación distorsionada de las capacidades del estudiante, desvirtuando así cualquier aspiración por una evaluación justa y equitativa. En lugar de reflejar su verdadero conocimiento, las calificaciones a menudo son más un comentario sobre su estado emocional en ese momento. Aquí, el valor del error como parte del proceso de aprendizaje se convierte en la primera víctima de un sistema que solo ve lo cuantificable y lo medible, dejando poco espacio para la reflexión y el crecimiento personal. La evaluación sin diálogo entre las diferentes partes es una selección. Son conceptos diferentes, dinámicas diferentes, paradigmas educativos diferentes, pero sería interesante que, ya que se aplicaron ese concepto, dinámica y paradigma de la selección porque así lo estipulaba la ley educativa, se pueda ahora aplicar ¡el concepto, la dinámica y el paradigma de las nuevas leyes! Y los que estén en contra, lo digan, lo expresen, pero si están en el sistema educativo, apliquen lo que no les gusta aplicar. Pensaba yo que eran las reglas de la democracia...

Es fundamental que la educación se despoje de las evaluaciones que impiden el acceso a diversos relatos de aprendizaje. Fomentar un entorno en el que se valore el proceso por encima del resultado permitiría que cada estudiante explore su potencial sin las restricciones de criterios disfuncionales. La evaluación debería ser un espejo que refleje el viaje del aprendizaje personal y no una lápida que estigmatiza el esfuerzo y la curiosidad. Transformar la evaluación en un proceso dinámico y colaborativo no solo enriquecería el aprendizaje, sino que también reubicaría al estudiante como agente activo de su propia educación.

La evaluación objetiva es cómo medir el amor de una madre por el peso de los abrazos que da. Puede parecer lógico, pero termina siendo un cálculo vacío y absurdo.

Alternativas a la evaluación tradicional: hacia una educación liberadora

Al contemplar alternativas a la evaluación tradicional, es crucial enfatizar la importancia de un aprendizaje más centrado en el estudiante. Adoptar enfoques pedagógicos que integren la autosuficiencia y la responsabilidad personal puede ser transformador. Por ejemplo, el aprendizaje basado en proyectos no solo permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos en contextos reales, sino que también los empodera para elegir sus propios temas y métodos de

investigación, creando un sentido de agencia que está ausente en modelos de evaluación tradicionales. Esta idea se alinea con las propuestas de John Dewey, quien enfatizaba que la educación debe ser un medio para la experiencia activa y la reflexión. En su obra *Democracia y educación*, Dewey afirmaba que “la educación no es preparación para la vida; la educación es la vida misma” (Dewey, 1916). Esto implica que el aprendizaje significativo ocurre mejor en contextos que involucran la participación activa de los estudiantes en proyectos que les importan personalmente. Es fácil decirlo, más difícil aplicarlo. No obstante, la dificultad viene precisamente de la evaluación anterior que los docentes superaron y que ya en ese momento no era objetiva y tenía por objeto seleccionar sobre capacidades muy concretas, principalmente la memoria. Otra razón de la dificultad es la ausencia de diálogo entre discentes y formadores, la ausencia de planificación conjunta, del paso a paso, para que sea un paso firme. Obviamente, también implica recursos humanos, horarios, materiales, etcétera, que influyen en la dificultad de aprehender la facultad de trabajar por proyectos.

La incorporación de la evaluación formativa permite a los docentes ofrecer retroalimentación continua y constructiva, un aspecto que puede ser descartado en los métodos de evaluación tradicionales. Con esta metodología, los estudiantes reciben orientación sobre su progreso y áreas de mejora, lo que fomenta la reflexión metacognitiva y la autoconciencia. Este tipo de evaluación se basa en el principio de que el aprendizaje es un proceso en sí mismo, en el que cada error es una oportunidad para crecer y mejorar, en lugar de ser una falla que debe ser ocultada. En esta línea, Johann Heinrich Pestalozzi también defendía la importancia de un enfoque centrado en el alumno, enfatizando la necesidad de educar "a la cabeza, al corazón y a las manos". Su concepto de educación integral busca cultivar no solo habilidades cognitivas, sino también competencias emocionales y manuales. Según Pestalozzi en su obra *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, la educación tiene que partir del amor y de los sentimientos, debe tocar la vida del niño en todos sus aspectos (Pestalozzi, 1801). Esta perspectiva resuena con la evaluación formativa, que busca involucrar a los estudiantes desde un enfoque holístico donde cada aspecto de su desarrollo es valioso. En mi caso, lo implementé y el resultado en la evaluación era obviamente de adquisición competencial lograda. Recuerdo que en el juicio que tuve contra la Consejería de Educación del Principado de Asturias, una alumna testificó y describió perfectamente que mi sistema correspondía, ella sin conocer el concepto en sí, a la

evaluación formativa. El inspector de educación convertido en instructor de mi expediente disciplinario era supuestamente especialista en evaluación formativa, sin haberla nunca probado él mismo en ningún aula, llegando incluso a mandar a mi alumnado, sin avisar, el realizar una prueba de evaluación tradicional, la denominada “bancaria” por Paulo Freire. De un lado, está el papel y, del otro, en la práctica la corruptela de la evaluación de siempre.

Es importante considerar que estas estrategias alternativas no solo benefician a los estudiantes y a su proceso de aprendizaje, sino que también permiten a los educadores reimaginar su rol en el aula. Los docentes pueden desempeñar el papel de guías y facilitadores, promoviendo un ambiente donde los estudiantes se sientan cómodos al asumir riesgos intelectuales y explorar nuevas ideas sin la presión de la calificación. Esta transformación en la relación docente-estudiante puede crear dinámicas más colaborativas y menos jerárquicas, donde los educadores apoyan a los estudiantes en su viaje de descubrimiento, convirtiendo el aula en un espacio de “co-creación” de conocimiento. Esta idea de colaboración y “co-creación” es un hilo conductor en la educación contemporánea que se nutre de las ideas de Dewey, quien sostenía que la educación escolar debe ser una experiencia de vida social (Dewey, 1916), subrayando que el aprendizaje se enriquece en interacciones sociales significativas.

El uso de tecnologías emergentes también puede abrir nuevas vías para el aprendizaje sin evaluaciones tradicionales. Las plataformas de aprendizaje en línea, las herramientas interactivas y los recursos multimedia permiten a los estudiantes participar en procesos de aprendizaje más flexibles y personalizados. Estas herramientas pueden facilitar la autoevaluación y la reflexión, que si bien utilizan una evaluación tradicional injusta, los estudiantes pueden medir parte de su propio progreso sin depender de clasificaciones externas y, sobre todo, sin que se convierta en una selección de “todo o nada” o sin nuevas oportunidades.

El movimiento hacia una evaluación más holística y menos formal debe ir acompañado de un enfoque en la educación emocional y social. Fomentar habilidades como la empatía, la resiliencia y el trabajo en equipo debe ser parte integral del proceso educativo. Cuando eliminamos la presión de la evaluación tradicional, podemos dar mayor espacio a estas habilidades y preparar a los estudiantes para los desafíos del mundo real, donde el éxito a menudo depende de la capacidad de colaborar y comunicarse efectivamente, más que del rendimiento académico en exámenes. La educación liberadora debe ser un viaje de crecimiento

integral, no solo de acumulación de conocimientos. Desempolvando los modelos tradicionales, este nuevo paradigma educativo fomenta un sentido de exploración e investigación, enriqueciendo las experiencias personales de los estudiantes para crear una experiencia educativa genuinamente transformadora.

La educación liberada de la evaluación es como aprender a bailar sin tener que seguir un compás y un cronómetro. Por fin puedes moverte al ritmo de la música, explorando tu compás y el de los demás, también el estandarizado, y no al compás de un pitido supuestamente mecánico en manos de un funcionario que te dice cuándo parar y te elimina de la pista.

Legislación educativa actual (LOMLOE) y la evaluación

La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE), aprobada en 2020 en España, representa un cambio significativo en la legislación educativa del país y, en particular, aborda el tema de la evaluación. En el marco de esta ley, se establece un enfoque más inclusivo y personalizado de la educación, que busca atender la diversidad del alumnado y responder a sus necesidades individuales. Sin embargo, esta intención de reforma se enfrenta a la complejidad del modelo de evaluación que tradicionalmente ha dominado el sistema educativo español, un modelo que ha sido fuertemente criticado por su rigidez y su tendencia a priorizar la medición cuantificable del aprendizaje.

Uno de los aspectos más destacados de la LOMLOE es su intento de desvincularse de la evaluación centrada en resultados numéricos, promoviendo un modelo más competencial que incluye la evaluación formativa y el aprendizaje basado en competencias, centrando la enseñanza y, por consiguiente, la evaluación en una serie de desempeños: saber hacer. Un paradigma que ya lleva sobre el papel normativo desde el 2006 con la implantación de la Ley Orgánica de Educación (LOE). Este nuevo enfoque, desde principios del siglo XXI, sugiere que la evaluación debe considerarse no sólo como un mecanismo de control y un fin en sí mismo, sino como una herramienta para el proceso de enseñanza-aprendizaje. La ley aboga por una evaluación que valore el progreso del alumno a lo largo de su trayectoria educativa, enfatizando la importancia de la retroalimentación continua y la reflexión crítica como componentes fundamentales del aprendizaje. No obstante, queda la tarea de que estos principios se traduzcan efectivamente en la práctica educativa, donde las antiguas prácticas de evaluación persisten con fuerza.

Sin embargo, la implementación de la LOMLOE puede verse comprometida por la persistente presión sobre los docentes para que los estudiantes obtengan calificaciones que se alineen con estándares establecidos. Esto genera un dilema: aunque la ley promueve un enfoque más humano y holístico del aprendizaje, la realidad en el aula puede ser contradictoria, ya que los docentes a menudo se enfrentan a expectativas de rendimiento que remiten a un modelo de evaluación tradicional. La dicotomía entre la aspiración de una educación transformadora y las exigencias del sistema de evaluación sigue siendo un desafío notable en la aplicación de la LOMLOE.

Por otra parte, la LOMLOE también establece criterios para la evaluación que buscan fomentar la inclusión y disminuir la desigualdad educativa. Este enfoque sugiere que la evaluación debe ser sensible a las diferencias contextuales y las necesidades diversas y los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos, abogando por la personalización de la enseñanza y el aprendizaje. Esto implica no solo tener en cuenta los contextos socioeconómicos y culturales, sino también adaptarse a las capacidades y estilos de aprendizaje individuales de los estudiantes. Sin embargo, el éxito de este enfoque depende de una formación continua y adecuada de los educadores, quienes deben estar equipados para implementar estrategias de evaluación que vayan más allá de la simple medición de resultados. Asimismo, el horario lectivo de los docentes debe integrar todos estos cambios, obligando a multiplicar el número de profesorado y a multiplicar igualmente las formaciones para atender a este nuevo modelo educativo.

La LOMLOE representa una oportunidad única para repensar el papel de la evaluación en la educación. Una vez más, se nos brinda la posibilidad de cuestionar y desafiar la idea de que el conocimiento y las habilidades pueden ser reducidos a una serie de números o letras. A medida que avanzamos en la implementación de esta ley, es crucial que tanto los educadores como las instituciones y la sociedad en su conjunto se comprometan a crear un ambiente donde el aprendizaje se valore por su proceso más que por su resultado. En este contexto, la evaluación podría empezar a verse como un reflejo del desarrollo integral del estudiante, un proceso de descubrimiento continuo y la tolerancia verdadera a la diversidad del aprendizaje humano. La tarea, aunque desafiante, es esencial para construir un sistema educativo que no solo prepare a los estudiantes para exámenes, sino que les brinde las herramientas necesarias para ser

ciudadanos críticos, creativos y comprometidos en la sociedad del futuro. La enseñanza de las matemáticas no tiene ningún sentido si la guerra es el sostén de un régimen político y económico, salvo para las funciones de la guerra, si no se entienden como una disciplina a utilizar para lograr un mundo sin violencia.

La LOMLOE es un hermoso puente que conecta la ribera del aprendizaje integral con la orilla de la evaluación significativa, pero, en muchos casos, los educadores se encuentran atrapados en un adoquinado de presiones y burocracia que les obliga a conducir por un camino de piedra, donde cada calificación es una bandera blanca que ondea, recordándoles que el viaje hacia el verdadero conocimiento aún está por llegar. En lugar de cruzar el puente hacia una educación transformadora, muchos se ven empujados al fango del sistema tradicional, recordando que, aunque el destino pueda ser brillante, el camino está repleto de obstáculos que apagan incluso el más ferviente deseo de innovar. No obstante, siempre existen los irreductibles, aquellos que resisten el conservadurismo que frena el avance del progreso, cuyo objetivo no es otro que garantizar que cada ser humano disfrute de unas condiciones de vida dignas, capaces de erradicar la mayoría de las injusticias sociales y de las violencias.

Conclusión: Un futuro sin evaluación, un futuro con más aprendizaje

El futuro de la educación debe alejarse del enfoque restrictivo de la evaluación estandarizada supuestamente “objetiva” y adoptar un modelo que celebre el aprendizaje como un proceso dinámico, diverso y humano. Ser objetivo, de verdad, es atender la diversidad del aprendizaje. Alcanzar esta meta no es meramente un ideal utópico; es una necesidad urgente en nuestra búsqueda por una educación que esté realmente alineada con las demandas del siglo XXI. Un futuro sin evaluaciones formales permitirá cultivar el aprendizaje genuino, enfocado en el desarrollo personal, el pensamiento crítico y la curiosidad.

Imaginemos y construyamos ahora ya un aula donde los estudiantes se sienten cómodos para explorar, expresar dudas, y abrazar la incertidumbre sin la carga del juicio inmediato que los elimina o aparta del grupo, sin el “efecto contraste” y con el efecto holístico. En este contexto, no solo florecería el conocimiento, sino también la creatividad y la innovación. Al eliminar las barreras impuestas por las calificaciones, los educadores y estudiantes podrían construir relaciones más fuertes y auténticas, donde el aprendizaje es una actividad colaborativa

y no un concurso individual eliminatório. Se llegó a la evaluación formativa para hacer la evaluación de siempre...

Al reflexionar sobre cómo las injusticias sociales se integran en los sistemas de evaluación, es fundamental reconocer que no se trata solo de medir el desempeño académico. La evaluación debe ser reconsiderada como una herramienta que no solo informe sobre el aprendizaje, sino que también tenga en cuenta el trasfondo social y cultural de cada estudiante. Es fundamental abogar por un modelo de evaluación más inclusivo y comprensivo que promueva la equidad en la educación y reconozca la multiplicidad de formas de aprendizaje y conocimiento. Al hacerlo, se abre la puerta a un sistema educativo que no solo evalúa y ya no devalúa, sino que también empodera, respeta y nutre a cada individuo en su camino hacia el conocimiento.

Finalmente, un futuro sin evaluaciones también implicaría crear un sistema educativo más equitativo y accesible, donde cada estudiante sea visto como un individuo valioso con sus propias capacidades y talentos singulares. Es la educación de la tribu genuina donde aún nadie había encontrado el truco de perpetuar su poder basado en sus méritos por el poder basado en la herencia, en la sangre, en la amistad, en el interés individual o en el de la clase social. La educación debería ser un viaje compartido de descubrimiento, respeto y crecimiento humano. Al mirar hacia adelante, tenemos la oportunidad de diseñar un sistema educativo que no solo prepare a los estudiantes para un examen, sino que los prepare para la vida, equipándolos con las habilidades, con los desempeños, la confianza y la pasión necesarias para contribuir a una sociedad más justa y enriquecedora. Es un reto significativo, pero esencial, que vale la pena emprender con valentía y determinación. Yo decido qué docente ser. Debo buscar adaptarme a las injusticias del sistema educativo. En mi caso, ya hace tiempo que lo decidí. Cada docente tiene sus tiempos para decidir, pero, por favor, que los y las que no quieren ser seleccionadores y seleccionadoras, se den un poco más de prisa.

Referências

DARLING-HAMMOND, Linda. **The flat world and education: How America's commitment to equity will determine our future.** Teachers College Press, 2010.

DAVIS, Angela Y. **Are prisons obsolete?** Seven Stories Press, 2003.

DEWEY, John. **Democracia y educación.** Ediciones Siglo XXI, 1916.

ELMORE, Richard. **School reform from the inside out:** Policy, practice, relationships, and results in the new reform agenda. Harvard Education Press, 2004.

FOUCAULT, Michel. **La arqueología del saber.** Ediciones Siglo XXI, 1970.

FOUCAULT, Michel. **El uso de los placeres.** Ediciones Siglo XXI, 1986.

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y castigar:** Nacimiento de la prisión. Ediciones Siglo XXI, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido.** (3ª ed.). Ediciones Siglo XXI, 2017.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cómo Gertrudis enseña a sus hijos.** Ediciones Morata, 1801.

POZUELO Andrés, Y. **¿Negrerros o docentes?** La rebelión del 10. Sapere Aude, 2019.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Meritocracia, igualdad, educación.** Por una vuelta a la historia social de la educación. Diego Marín, 2023.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords:** A vocabulary of culture and society. Oxford University Press, 1983.

Submissão em: 26/10/2024

Aceito em: 28/02/2025

Citações e referências
Conforme normas da:



ENTREVISTA COM DIANE RAVITCH
DA PRIVATIZAÇÃO PARA O MERCADO LIVRE: outros contornos para segregação social nas escolas públicas

Elaine Constant Pereira de Souza¹
Vera Lucia Martiniak²
Maria Elisa Almeida³
Jefferson Willian Silva Da Conceição⁴

Resumo: Essa entrevista objetiva, inicialmente, compreender os posicionamentos da pesquisadora estadunidense Diane Ravitch, sobre a participação de empresários brasileiros e estrangeiros na implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, um país marcado por desigualdade social. Para isso, as coordenadoras e interpretes deste dossiê basearam tal entrevista no livro *Slaying Goliath: The Passionate Resistance to Privatization and the Fight to Save America's Public Schools*, para estabelecer um diálogo acerca a Base Curricular nos Estados Unidos da América e a privatização da educação pública americana. Outra razão para a entrevista estava correlacionada com as possíveis transformações de políticas públicas fundamentais como o Direito à Educação. Contudo, na medida que a entrevista se desenvolveu, para além desses eixos – política curricular, privatização e Direito à Educação - os entrevistadores perceberam a vasta experiência com a administração de sistema escolares e como analista de políticas educacionais, principalmente, a partir do ano de 2010, porque Ravitch se tornou uma ativista em defesa da educação pública e dos direitos dos professores, em um período no qual se ampliava a participação de bilionários nas políticas educacionais em território estadunidense. De acordo com Ravitch, esses atores sociais, que se intitulavam de “reformadores”, prometiam uma transformação dramática na educação norte-americana com base na estratégia de testes de alto risco, avaliação de professores por resultados de testes, escolas charter e fechamento de escolas públicas de baixa pontuação. Tais propostas eram defendidas como ferramentas essenciais para decisões objetivas, como a eficácia ou não dos professores e possível premiação ou punição de escolas. Assim sendo, a entrevista, com duração aproximada de quase duas horas, exigiu dos entrevistadores optarem por recortes temáticos, pois, ao mesmo tempo que Ravitch se mostrou muito disposta para debater vários temas, foi necessário eleger os fragmentos correlacionados com alguns eixos desse dossiê: currículo nacional, educação pública, políticas educacionais e a privatização escolar. Assim sendo, privilegiou-se aqui as partes que tratam a ideia da privatização da escola estadunidense e a presença de atores sociais – bilionários – que geram um clima de desqualificação da educação pública para garantir o acesso e êxito educacional para as elites estadunidenses. Esses fragmentos são fundamentais para que novos estudos ou pesquisas brasileiras considerem outras análises sobre a “Base Nacional” implementada no

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro das disciplinas de Avaliação dos Processos Ensino Aprendizagem e Currículo e da Pós-Graduação de Políticas Públicas e Direitos Humanos. E-mail de contato: constant.ela@gmail.com

² Possui doutorado em Educação, na linha de concentração em História, Filosofia e Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. É professora Associada do Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa: E-mail de contato: vlmartiniak@uepg.br

³ Mestre em Educação (2016) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), formada em Pedagogia (2013) e em Letras (2005), ambas pela UFRJ, com os títulos de bacharelado e licenciatura. Atualmente é doutoranda em Educação pela PUC-Rio, participante do laboratório Laboratório de Avaliação em Educação (Laed). E-mail de contato: constant.ela@gmail.com

⁴ Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ), na linha de Políticas e Instituições Educacionais. Atua como Professor I na FME/SME de Niterói. E-mail de contato: constant.ela@gmail.com

Brasil, como a que currículo escolar está em processo.

Palavras-chave: Currículo Nacional. Educação Pública. Políticas Educacionais. Privatização Escolar.

Apresentação

As transformações para a escola pública, aqui considerando de diferentes países, como Estados Unidos da América e Brasil, vem exigindo a atenção de pesquisadores sobre as políticas e propostas educacionais traçadas para diferentes segmentos sociais. Debater sobre essas transformações, em especial, as delineadas a partir da década de 1990, se torna urgente, pois as análises sobre a qualidade educacional supõem aprofundamentos sobre a implementação de políticas públicas. Nesse sentido, a concepção de implementação pode se referir a todo o processo iniciado desde o estabelecimento de uma política até o seu impacto, pois ainda não há consenso na vasta literatura sobre o tema. Assim sendo, uma opção de análise pressupõe averiguar os desafios advindos das políticas educacionais, e que em alguns momentos, ignorados desde o escopo de propostas governamentais até o momento da sua transformação em uma determinada realidade social, por ação de autoridades ou interesses históricos e sociopolíticos.

A pesquisadora Diane Ravitch foi professora de História da Educação no Teachers College, Universidade de Columbia, de 1975 a 1991. Também atuou como Secretária Assistente de Educação para Pesquisa, Departamento de Educação dos EUA, 1991-1993. Logo depois foi nomeada pelo Presidente George Bush. Isso lhe proporcionou ser uma Pesquisadora Sênior, da Brookings Institution, Washington DC, 1994-2012, como também Membro do Conselho Nacional de Administração de Avaliação, nomeado pelo Presidente Bill Clinton, 1997-2004. Essa trajetória lhe proporcionou escrever vários livros sobre a história da educação estadunidense o que a tornou uma importante analista das ideias presentes nas políticas educacionais.

Nessa entrevista, realizada em dezembro de 2024, apresenta alguns diálogos críticos desenvolvidos por Diane Ravitch, decorrentes de sua ampla experiência política e educacional e de sua atuação militância pedagógica pelas escolas públicas e de seus professores.

ENTREVISTADORAS: Diane, elaboramos algumas perguntas a partir de sua trajetória e história com políticas educacionais e parte delas se deram a partir de nossas interpretações suscitadas a partir do livro *Slaying Goliath*, escrito em 2020.

ENTREVISTADA: Sim.

ENTREVISTADORES: Isso aconteceu durante a administração de Donald Trump, certo?

ENTREVISTADA: Na verdade, começou na administração de Barack Obama. Bem, deixe-me dar um pouco de contexto. A privatização começou com algo chamado "movimento das escolas charter" e remonta ao presidente Bill Clinton, em 1994. Eu também fiz parte disso. A ideia era que, se déssemos dinheiro público para organizações privadas, talvez elas pudessem administrar escolas melhores, sem burocracia e com mais eficiência. Isso parecia promissor nos anos 1990 e foi chamado de "terceira via" – não totalmente governo, nem totalmente privado, mas um meio-termo. Dessa ideia surgiram as escolas charter, onde indivíduos e organizações privadas recebiam dinheiro público para gerenciar escolas sem estarem sujeitas às regulamentações do governo.

ENTREVISTADORES: Isso está ligado ao liberalismo ou ao neoliberalismo?

ENTREVISTADA: Provavelmente chamariam de neoliberalismo. Tradicionalmente, os liberais nos EUA acreditam que o governo tem a responsabilidade de garantir boas escolas para todas as crianças. Mas, nos anos 1990, surgiu essa ideia de destinar dinheiro público a instituições privadas para administrar escolas charter. Isso foi um experimento muito ruim, que explicarei melhor.

ENTREVISTADA: A ideia das escolas charter foi o primeiro passo para a privatização total. Tanto democratas quanto republicanos apoiaram isso. Parecia uma ideia boa no início, mas logo apareceram pessoas inescrupulosas. As escolas charter se tornaram negócios. Algumas empresas criaram redes inteiras de escolas charter, como cadeias de supermercados. Antes, as escolas pertenciam à comunidade; agora, pertencem a empresas. Isso se tornou uma operação com fins lucrativos. Muitos empresários entraram nesse setor para ganhar dinheiro, comprando terrenos valiosos e lucrando com investimentos imobiliários, sempre usando dinheiro público.

ENTREVISTADA: Nos EUA, temos grandes redes de supermercados, como o Walmart. Eu vejo as escolas charter como o "Walmart da educação", pois abriram escolas em todo o país, tirando o poder da comunidade e centralizando as decisões em empresas.

ENTREVISTADORES: Isso é preocupante. Estamos pensando no Brasil...

ENTREVISTADA: Claro. A privatização da educação é um processo contínuo. Tudo começou com as escolas charter e, depois, vieram os vouchers. O governo dá dinheiro diretamente às famílias, que podem usá-lo para pagar escolas religiosas, privadas ou até homeschooling. Isso destrói a educação pública. Trump queria expandir isso ainda mais.

ENTREVISTADORES: Sobre Donald Trump...

ENTREVISTADA: Ele é, acima de tudo, um artista performático. Para ele, os fatos não importam. Ele nomeia pessoas completamente incompetentes para cargos importantes. Biden, por outro lado, é amigo da educação pública, mas não cortou o financiamento das escolas charter. O governo federal ainda gasta mais de 400 milhões de dólares por ano para abrir novas escolas charter. Há muitos bilionários financiando essa privatização porque acreditam que o mercado resolve tudo.

ENTREVISTADORES: No Brasil, a privatização cresce a cada período histórico e isso nos preocupa, porque as escolas públicas brasileiras se tornaram mais acessíveis para todos após a Constituição de 1988. Antes, eram preferencialmente para população branca e de classe média. Com a atual Constituição e a defesa do Direito à Educação, começaram intensos movimentos no país para a universalização da educação pública, como também a inserção da população pobre e negra em escolas e universidades. Houve uma grande mudança no cenário brasileiro, mas ainda são necessárias lutas constantes para manter o Direito à Educação, em especial, para combater o racismo associado à classe social e à cor da pele ou qualquer outra vulnerabilidade social.

ENTREVISTADA: Nos EUA, também tínhamos segregação racial nas escolas. Até 1954, as escolas eram separadas para brancos e negros, principalmente no Sul. Quando a Suprema Corte decidiu que isso era inconstitucional, muitos brancos se mudaram para bairros onde só havia escolas brancas. Hoje, a privatização da educação contribui para a segregação racial, porque escolas charter e vouchers permitem que famílias escolham onde matricular seus filhos – e muitos acabam escolhendo escolas segregadas. Estamos, na prática, voltando à segregação.

ENTREVISTADA: Existem semelhanças e diferenças entre nossos países. Nos EUA, temos muitas religiões, sendo como principais ao protestantismo e o catolicismo. Como há tanta diversidade, sempre existiu a ideia de separação entre igreja e Estado. Nossa Constituição,

escrita há mais de 200 anos, diz que o Congresso não pode criar leis estabelecendo uma religião oficial. No entanto, os protestantes querem impor sua religião e conseguir financiamento público para suas escolas religiosas. As escolas católicas também se beneficiam, mas estão diminuindo por causa da competição com as escolas charter, que são gratuitas, enquanto as católicas cobram mensalidade.

ENTREVISTADA: Nos últimos 30 anos, o objetivo tem sido enfraquecer as escolas públicas e transferir dinheiro para instituições privadas e igrejas. Algumas escolas charter apresentam bons resultados acadêmicos, e os bilionários usam isso como argumento para abrir mais escolas charter. Mas essas escolas escolhem cuidadosamente seus alunos. Se um estudante tem dificuldades de aprendizado ou tira notas baixas, eles são incentivados a sair. No final, as escolas charter só ficam com os melhores alunos e usam isso como propaganda para atrair mais investimentos.

ENTREVISTADORES: Diane, já que estávamos falando sobre as avaliações e desempenho estudantil [...]. No Brasil, adota-se as avaliações em larga escala como medida de qualidade da educação, e cremos que também é assim nos Estados Unidos. Gostaríamos de saber se essas avaliações têm importância sobre o futuro das escolas públicas, no caso do Brasil, ou das escolas charter, nas escolas estadunidenses. Qual são seus posicionamentos sobre essas avaliações? Considera-as como precisas ou significativas para avaliar a qualidade da educação pública?

ENTREVISTADA: Bem, as avaliações são muito úteis se os avaliadores forem completamente independentes. O problema é que muitas pessoas no meio acadêmico têm suas carreiras financiadas por pessoas muito ricas. Mencionei as lojas Walmart. Os donos são algumas das pessoas mais ricas dos EUA e têm um grande interesse na educação. Eles financiaram muitas escolas charter e acreditam fortemente nos vouchers. Como o livre mercado foi tão bom para eles, acham que as escolas deveriam seguir o mesmo modelo.

A família Walton, dona do Walmart, criou um departamento de "Reforma da Educação" na Universidade do Arkansas. Muitas avaliações sobre programas de vouchers e escolas charter são feitas por pessoas treinadas lá, e essas pessoas já chegam ao mercado totalmente comprometidas com essas ideias. É muito raro alguém desse meio dizer que o modelo não está funcionando bem.

Recentemente, há cerca de dois anos, um pesquisador que estudava vouchers há 20 anos mudou de opinião. Ele percebeu que a maioria das crianças que recebiam vouchers nunca estudaram em escolas públicas e que a maioria vinha de famílias ricas. Então, os vouchers acabaram se tornando um subsídio para os ricos – "assistência social para os ricos", como eu costumo dizer. Antes, essas famílias pagavam entre 10.000 e 40.000 dólares por ano em mensalidades; agora, o Estado dá a elas 8.000 ou 10.000 dólares, o que funciona como um benefício para quem nunca precisou da educação pública.

Além disso, as poucas crianças pobres que conseguiam vouchers não entravam nas melhores escolas, pois essas escolas não tinham vagas ou simplesmente não queriam alunos de baixa renda com dificuldades acadêmicas. Então, elas acabavam indo para escolas de baixa qualidade. Esse pesquisador percebeu que os vouchers estavam prejudicando mais do que ajudando e escreveu um livro chamado *The Privateers: How Billionaires Created a Culture War and Sold School Vouchers*. O argumento central do livro é que a elite criou uma "guerra cultural" contra as escolas públicas, acusando-as de doutrinar as crianças. Mas, na realidade, quem está doutrinando são as escolas religiosas financiadas pelos vouchers.

ENTREVISTADORES: No Brasil, as avaliações em larga também mobilizam políticas e políticos, pesquisadores e intelectuais de ideologia de direita ou esquerda, instituições públicas e privadas, contudo a “fabricação” dos testes de dá com o uso de verbas públicas. Há um intenso discurso para que os sistemas escolares participem de processo meritocrático, no qual as regras não são claras. Isso gera uma mobilização para “preparar” os estudantes para os testes. Algumas instituições e pessoas que ganham milhões de reais planejando, implementando e criando essas avaliações. Por exemplo, temos a participação de pessoas no governo brasileiro que, ao mesmo tempo que gerencia a Instituição que avalia todo o país, também oferece “produtos” para os sistemas escolares por uma universidade brasileira.

ENTREVISTADA: Isso parece um grande conflito de interesses. Também é muito ruim. Não se pode estar no governo, promovendo avaliações supostamente justas, e ao mesmo tempo receber contratos para realizá-las. Não pode ser a mesma pessoa nos dois lados...

ENTREVISTADA: Além disso, quero mencionar que estudos de gênero são uma das minhas especialidades ou inquietações. Aqui nos EUA, esse tema faz parte da "guerra cultural". Políticos conservadores, como Bolsonaro, dizem que não devemos estudar gênero ou racismo.

Na Flórida, por exemplo, o governador eliminou a estabilidade dos professores para poder demitir aqueles que ensinam conteúdos que ele não gosta. Isso significa que muitos homens não querem que as mulheres tenham qualquer tipo de poder. Acho que a razão pela qual Trump venceu, apesar de tudo de ruim que ele fez, foi porque estava concorrendo contra uma mulher. Muitos homens simplesmente não votam em mulheres...

ENTREVISTADA: Bom, quando me perguntam por que mudei de opinião sobre esse sistema de avaliação, respondo que percebi que as notas refletem a renda familiar. Os alunos mais ricos sempre têm as melhores notas, e os mais pobres têm as piores. Se você não enfrenta a desigualdade, os testes só reforçam os privilégios de quem já tem vantagens e condenam os mais pobres ao fracasso. Esse é o problema dos testes padronizados.

ENTREVISTADA: Nos EUA, fiz parte do Conselho Nacional de Testes. A cada dois anos, avaliávamos leitura e matemática, e os resultados eram sempre os mesmos: os alunos ricos no topo, os pobres na base. Isso acontece em todos os países.

ENTREVISTADORES: Para você, esses dados são importantes?

ENTREVISTADA: Sim, os testes deveriam ser diagnósticos. Mas os testes padronizados não dizem como ajudar os alunos, apenas fornecem uma nota. É como ir ao médico e ouvir: "Você tem essa doença, sinto muito", sem nenhuma orientação sobre o tratamento.

ENTREVISTADORES: Sobre a criação de currículo nacional para o Brasil... adotamos um modelo inspirado no dos EUA. Aqui está sendo usado para treinar professores de acordo com a lógica de "competências e habilidades". Qual a relação disso com a privatização das escolas?

ENTREVISTADA: Não temos um currículo nacional nos EUA. Houve uma tentativa de criá-lo, mas não teve sucesso. A ideia era vinculá-lo a testes e materiais didáticos, mas não funcionou.

ENTREVISTADORES: E as escolas charter? Podem ensinar o que quiserem?

ENTREVISTADA: Sim, têm liberdade curricular. Mas em alguns estados, precisam fazer testes estaduais. Já as escolas financiadas por vouchers quase nunca são testadas, o que torna difícil avaliar seu desempenho.

Agradecemos à Professora Diane Ravitch pela gentileza em compartilhar conosco suas experiências e análise sobre as políticas educacionais estadunidenses. Suas preocupações com

os rumos das reformas educacionais implementadas nas últimas décadas nos EUA, também suscitam importantes reflexões para pesquisadores e educadores que tem como premissa a defesa da educação pública e gratuita na América Latina e principalmente, para nós brasileiros, que visualizamos propostas privatistas que prometem uma solução rápida para os problemas educacionais por meio da terceirização da gestão escolar.

Referências

RAVITCH, Diane. **Slaying Goliath: The Passionate Resistance to Privatization and the Fight to Save America's Public Schools.** Nova Iorque: Editora Knopf, 2020.

Submissão em: 20/02/2025

Aceito em: 28/02/2025

Referências conforme normas da:



EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: uma conquista no movimento negro

Ivone Ferreira da Fonseca Machado¹
Maria Luiza Gomes Vasconcelos²

Resumo: Este estudo traz algumas considerações sobre a Educação Escolar Quilombola no Brasil, apresenta-se o contexto histórico da implantação da Educação Escolar Quilombola, e ainda uma discussão sobre as dificuldades enfrentadas desde sua implantação; serão apresentadas diversas particularidades dos movimentos sociais que desencadearam lutas para que o negro fosse incluído na sociedade brasileira. Por meio dessas ações realizadas pelos movimentos sociais, principalmente o Movimento Negro, várias conquistas foram estabelecidas mediante políticas públicas educacionais. Este estudo possui caráter bibliográfico, a abordagem qualitativa, com finalidade de aprofundar e compreender mais sobre o tema. Deste modo, como amparo teórico, trouxemos varios autores que colaboraram para que este estudo fosse concretizado. Traremos também as dificuldades que a Educação Escolar Quilombola tem enfrentado desde sua implantação.

Palavras-chave: Educação. Educação Escolar Quilombola. Movimento Negro.

QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION: an achievement in the black movement

Abstract: This study brings some considerations about Quilombola School Education in Brazil, presents the historical context of the implementation of Quilombola School Education, and also a discussion about the difficulties faced since its implementation; Various particularities of the social movements that triggered struggles for black people to be included in Brazilian society will be presented. Through these actions carried out by social movements, mainly the Black Movement, several achievements were established through public educational policies. This study has a bibliographical character, a qualitative approach, with the purpose of deepening and understanding more about the topic. Therefore, as theoretical support, we brought several authors who collaborated to make this study a reality. We will also discuss the difficulties that Quilombola School Education has faced since its implementation.

Keywords: Education. Quilombola School Education. Black Movement..

EDUCACIÓN ESCOLAR QUILOMBOLA: un logro en el movimiento negro

Resumen: Este estudio trae algunas consideraciones sobre la Educación Escolar Quilombola en Brasil, presenta el contexto histórico de la implementación de la Educación Escolar Quilombola, y también una discusión sobre las dificultades enfrentadas desde su implementación; se presentarán diversas particularidades de los movimientos sociales que desencadenaron las luchas por la inclusión de los negros en la sociedad brasileña. A través de estas acciones realizadas por los movimientos sociales, principalmente el Movimiento Negro, se establecieron varios logros a través de las políticas públicas educativas. Este estudio tiene un carácter bibliográfico, de enfoque cualitativo, con el propósito de

¹ Mestre em Educação pela Faculdade de Inhumas/Centro Universitário Mais – UNIMAIS (2024). Professora da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás. E-mail: ivone.machado@aluno.facmais.edu.br

² Possui doutorado em Educação pela Pontificia Universidade Católica de Goiás (2015). Atualmente é professor - Secretária do estado da Educação e docente do PPGE da Faculdade de Inhumas. Email: maria@facmais.edu.br

profundizar y comprender más sobre el tema. Por ello, como sustento teórico, trajimos a varios autores que colaboraron para hacer realidad este estudio. También discutiremos las dificultades que la Educación Escolar Quilombola ha enfrentado desde su implementación.

Palabras clave: Educación. Educación Escolar Quilombola. Movimiento Negro.

Introdução

As comunidades quilombolas no Brasil são grupos étnicos que surgiram como resultado da resistência dos afrodescendentes que foram escravizados durante os períodos colonial e pós-colonial. Essas comunidades têm uma importância significativa na história e na cultura afro-brasileira. Elas foram formadas principalmente por indivíduos que fugiam da escravidão nas plantações de cana-de-açúcar e nas minas de ouro durante o período colonial.

De acordo com a Fundação Cultural Palmares³/FCP (2023), que é responsável por certificar a autoidentificação como quilombola, já são aproximadamente três mil comunidades validadas no Brasil. Ainda possuem várias outras comunidades com processos de certificação abertos, aguardando análise, visita ou em fase de complementação de documentos. Embora a FCP não delimite territórios, destacamos que as comunidades quilombolas são parte integrante da herança cultural e histórica do Brasil, representando a resistência e a resiliência dos afrodescendentes durante a escravidão e contribuindo para a riqueza da diversidade cultural do país.

Após a aprovação do artigo 68 da Constituição Federal de 1988 o silêncio sobre a existência e a história desses territórios e povos começou a ser rompido. Esse documento legal fortaleceu a luta quilombola pela reocupação e posse das terras ancestrais e assumiu implicações mais amplas, como aspectos étnicos-históricos, antropológicos e culturais.

Os quilombos têm origens territoriais variadas. Ocupação de terreno baldio, herança, transferência, legado, aquisições, e podem estar em áreas rurais ou urbanas. As paisagens humanas e sociais são multiculturais e multiétnicas. No entanto, existem sinais que representam identidade, como: Trajetória histórica, vínculos territoriais ou mesmo pertencentes aos ancestrais negros de resistência à escravidão.

Importa lançar um novo olhar sobre os compromissos sociais, políticos e educativos

³ “Instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira. [...] A FCP é referência na promoção, fomento e preservação das manifestações culturais negras e no apoio e difusão da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e Afro-Brasileira nas escolas”. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/copy_of_estrutura-organizacional. Acesso em: 07out. 2023.

dos povos que vivem nestas regiões, tornando-os não só portadores de saberes e donos das suas próprias histórias e práticas culturais. Entre os direitos, a luta pela educação está na lista de desejos do povo Quilombola. A educação ainda é vista por muitos como o único meio de ascensão social, de reconhecimento pessoal e de qualificação para o exercício da cidadania íntegra.

Porém, para que a escola cumpra sua missão de construção e compartilhamento do conhecimento e atenda às expectativas da comunidade quilombola, por um lado ela precisa afirmar valores históricos, culturais e identitários em suas práticas estudantis de um lugar que construa com eles uma educação e uma aprendizagem democrática, inclusiva, antirracista, libertadora, preparando-os para uma participação igualitária na sociedade enquanto impulsiona a transformação em suas próprias comunidades.

Este artigo pretende estudar as políticas públicas de implantação da Educação Escolar Quilombola e verificar quais dificuldades à Educação Escolar Quilombola tem enfrentado desde sua implantação e como o Movimento Negro foi importante para que esse processo acontecesse.

Antes de tudo, é importante ressaltar que as DCNEEQ entendem que a EEQ é o estudo realizado nas instituições de ensino localizadas dentro das Comunidades Remanescentes dos Quilombos (CRQ), o que exige a organização do currículo de acordo com as características históricas, sociais e culturais de cada região.

A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, deve ser reconhecida e valorizada sua diversidade cultural (Brasil, 2012, p. 1).

Desenvolver políticas educacionais específicas para as CRQ é uma forma de reconhecer e compensar a histórica falta de visibilidade de grupos étnicos excluídos dos projetos nacionais de educação. No entanto, essa ação positiva só tem efeito prático se seu objetivo principal for criar condições efetivas de superação e eliminação de situações vivenciais. Garantir políticas públicas positivas para grupos étnicos (tema tratado na Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial e a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância) que sofrem com

desigualdades históricas depende não apenas de regulamentações legais e formais, mas também da dinâmica social, dos conflitos políticos e da vida cotidiana. Portanto, a política educacional da Escola Quilombola não está alheia a esses conflitos.

Com esse mesmo entendimento Santos (1999), ressalta que a ação afirmativa visa assegurar a igualdade de oportunidades e de tratamento, eliminando as desigualdades históricas e compensando as perdas sofridas em casos de discriminação com base em raça, etnia e outros motivos. Em outras palavras, essas medidas visam neutralizar os efeitos produzidos por traços no passado.

Apesar da existência de leis e normas destinadas a corrigir as desigualdades sociais causadas pelo racismo institucional, esse preconceito permanece sensível e desestimula a implementação de políticas públicas contra determinados grupos. A escolarização quilombola é uma política positiva voltada para a superação das injustiças históricas infligidas a essa etnia. Para atingir esse objetivo, políticas proativas não apenas permitirão que os alunos quilombolas frequentem a escola, mas também garantirão sua coerência e sucesso acadêmico, garantindo que a escola seja uma parte significativa de suas vidas.

Metas e projetos de universalização da educação básica no Brasil não contemplam os quilombolas, demonstrando a histórica marginalização dessa etnia nos projetos nacionais de educação. No entanto, a implementação de políticas educacionais proativas pelas escolas quilombolas não devem ser vista como uma solução mágica para a educação dos alunos quilombolas, mas sim como uma solução concreta que visa corrigir desigualdades históricas no contexto da educação, diversidade étnica e cultural e não a explorar para encobrir as desigualdades existentes. As escolas quilombolas não atendem apenas alunos quilombolas negros, portanto, conceitos como cultura, diferença, identidade e diversidade devem ser levados em consideração na construção dos currículos escolares dessas escolas.

Os currículos escolares refletem o poder de determinados grupos sociais para determinar qual conhecimento é reconhecido e oficial, enquanto ignoram outros grupos cujas vozes são ouvidas com sucesso. As políticas neoliberais subjacentes ao currículo propõem uma homogeneização de valores e ideais para avaliar a qualidade educacional, e um currículo comum em uma sociedade heterogênea não é, portanto, uma receita para a coesão. A única maneira de alcançar a unidade é reconhecer abertamente as diferenças e desigualdades que

existem na sociedade. Reconhecendo essa distinção, o diálogo sobre o currículo deve ser altamente valorizado (Apple, 2001).

Os currículos escolares precisam ser repensados com foco na visibilidade e conscientização das características históricas, sociais e culturais das CRQs. Para isso, é preciso considerar a diversidade etnocultural e as desigualdades socioeconômicas, raciais e educacionais que determinam o espaço que cada indivíduo deve percorrer. A diversidade precisa ser abordada dentro de uma estrutura política crítica comprometida com a justiça social (McLaren, 1997). Argumenta-se que as políticas educacionais voltadas para o CRQ deveriam contextualizar o conteúdo escolar em vez de minimizá-lo ou eliminá-lo sob a alegação de que ele pertence à cultura universal. É necessária uma abordagem curricular que reconheça as peculiaridades históricas e socioculturais das CRQs. Isso inclui a organização de comunidades, conflitos e lutas, e seus papéis como protagonistas da história.

A diversidade etnocultural não pode ser descontextualizada e incorporada aos currículos escolares. É preciso reconhecer que as vozes foram silenciadas, omitidas ou estereotipadas no passado, limitando suas presenças e potências. É importante, portanto, reconhecer as identidades dos alunos quilombolas e as diferenças que os compõem, e romper com o modelo curricular que estratifica povos e culturas e seleciona etnias como critérios de beleza e inteligência. Desta forma, coordenadas se cruzam e seguem linhas de respeito mútuo pela diferença, formando assim a identidade de cada sujeito. A escolarização quilombola protege a diversidade sociocultural e étnica do Brasil. Isso pode ser gerido com base no reconhecimento e respeito às diferenças e sobrevivência da luta individual pela sobrevivência, incluindo aqueles que foram social e historicamente marginalizados e privados de seu direito básico à cidadania.

É importante elaborar um currículo escolar que reforce e desenvolva atitudes críticas baseadas nas vozes que foram e são silenciadas. Salientamos, conforme Moreira et al. (2003), que o currículo escolar é a criação e a seleção de conhecimentos e práticas que se realizam em situações e dinâmicas específicas da sociedade, da política, da cultura e da mente. Ainda, segundo Sacristán (2000, p. 202), “o currículo se expressa em usos práticos, que, além disso, tem outros determinantes e uma história”. Isso requer a construção de um currículo que mais se aproxime da realidade dos alunos quilombolas, permitindo que os alunos questionem criticamente suas próprias realidades e criem negociações para intervir e mudar essas

realidades. Esse tipo de currículo legitima as vozes, experiências e histórias que os alunos quilombolas usam para dar sentido ao mundo, enquanto relatos representativos e materiais da vida cotidiana quilombola fornecem uma base para repensar a inclusão social.

As escolas enfrentam desafios em um contexto em que os alunos estão cada vez mais expostos a referências culturais globais e as identidades dos adolescentes são afetadas por elas. Ao mesmo tempo, as escolas também são chamadas a contribuir para o fortalecimento e reconhecimento das culturas locais que resistem às pressões da homogeneização cultural global, buscando maneiras de conciliar as influências globais com a valorização do local e do diferente.

O Contexto Histórico da implantação da Educação Escolar Quilombola no Brasil

O ano de 2003 foi particularmente importante para a educação das relações étnico-raciais em geral e para a Educação Escolar Quilombola em particular. Algumas legislações deram início a essas regulamentações, tais como a Lei nº 10.639/03, e o Decreto nº. 4.887/03.

Em seu Art. 26-A a Lei nº 10.639/03 estabelece o seguinte texto:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003, p.1).

O Artigo 26-A estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a temática mencionada em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sejam eles públicos ou privados. É destacado que o conteúdo programático deve englobar uma variedade de aspectos, como a História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a contribuição do povo negro para a formação da sociedade nacional. Essa abordagem é essencial para o reconhecimento e valorização da história e herança cultural dos afro-brasileiros, que desempenham um papel significativo na construção do país.

O Artigo também enfatiza que esses conteúdos não devem ser abordados de forma

isolada, mas sim integrados em todo o currículo escolar, especialmente nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras. Isso evidencia a importância de incorporar o conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira de maneira transversal, possibilitando que os estudantes compreendam a diversidade e a riqueza da herança cultural do Brasil. Esse avanço representa um passo importante na promoção da igualdade racial e na valorização da diversidade cultural do país, garantindo que o conhecimento sobre a História e Cultura Afro-Brasileira seja uma parte integral da educação escolar.

Outro fato importante foi o decreto que determinou a nova competência do Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o Decreto nº 4.887/03, traz nos Art. 3º e 4º, os textos:

Art. 3º Compete ao Ministério do Desenvolvimento Agrário, por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA, a identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas pelos remanescentes das comunidades dos quilombos, sem prejuízo da competência concorrente dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 4º Compete à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, assistir e acompanhar o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o INCRA nas ações de regularização fundiária, para garantir os direitos étnicos e territoriais dos remanescentes das comunidades dos quilombos, nos termos de sua competência legalmente fixada (Brasil, 2003, p.1).

Essas legislações, respectivamente, exigem a inclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar, e regulamenta a titularidade das terras ocupadas por comunidades quilombolas e a criação da Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial/SEPPIR, também em 2003.

Vale ressaltar que o ano de 2003, particularmente, foi decisivo para a ampliação das políticas públicas educacionais, uma vez que se passou a os direitos dos negros no Brasil. A partir deste ano, houve a implantação de diversos programas em assistência as comunidades negras, além da constante discussão de melhorias.

Por conseguinte, em 2004 foi emitida a Resolução CNE/CP nº 1 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino das relações étnicas e raciais, o componente histórico curricular e o ensino da cultura afro-brasileira e africana, ainda foi lançado o programa Brasil

Quilombola, também desenvolvido pela SEPPPIR, além da institucionalização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/SECADI. Todas essas ações propiciam uma discussão em torno da EEQ.

Nesse cenário, é importante destacar a relevância do movimento negro, de acordo com Gomes (2017, p. 23 e 24) compõe-se das “mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade”. Esse movimento se dedica a combater os preconceitos e a discriminação racial existentes na sociedade, incluindo a busca pelo acesso à educação formal. Isso ocorre porque a produção do conhecimento é um aspecto essencial para a vida em sociedade e é usada como critério de seleção e exclusão no mercado de trabalho.

A partir da década de 80, movimentos negros passaram a defender a EEQ, já que a escola pode reproduzir o racismo através da sua estrutura e conteúdo, como é o caso dos livros didáticos que frequentemente apresentam a história do ponto de vista do homem branco, ignorando as demais populações. Ao valorizar a cultura da população negra e empoderar seus estudantes, as escolas quilombolas buscam combater esse contexto e diminuir a propagação do racismo.

Essa mobilização nas últimas duas décadas resultou em discussões sobre a mudança do modelo educacional das escolas nas comunidades quilombolas. Hanchard (2001) enfatiza a crescente importância do movimento negro durante os anos 1980, por meio da criação e estabelecimento do Movimento Negro Unificado, que via a luta contra o racismo como inseparável da luta de classes e do enfrentamento do sistema capitalista.

Vale salientar que o movimento negro vem lutando por seus direitos há anos. Segundo Domingues,

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural (Domingues, 2007, p. 102).

De acordo com Domingues (2007), o movimento negro entrou em sua primeira fase entre 1889 e 1937, tendo como referência a Proclamação da República, mas mesmo um ano após a abolição da escravatura, esse sistema político não proporcionou benefícios materiais e simbólicos à população negra. Os escravos, agora libertos, bem como seus descendentes,

permaneceram marginalizados na sociedade. Vários movimentos de mobilização racial, como associações e sindicatos, foram estabelecidos em vários estados para combater a exclusão.

O autor ressalta que o movimento negro evoluiu significativamente em 1931 com a formação da Frente Negra Brasileira (FNB) que surgiu em São Paulo, organização com demandas políticas conscientes que se posicionou como a mais forte do país. A FNB tinha grupos em vários estados e transformou esse movimento numa organização com mais de vinte mil membros. Por sua grande importância e organização avançada, ele fez arranjos financeiros para apoiar a escola, grupos de música e teatro, times de futebol, departamento jurídico e prestação de serviços médicos e odontológicos, cursos de educação política, e o jornal A Voz da Raça. Em 1936, a FNB tornou-se um partido político com vista a participar das próximas eleições, mas com a instauração da ditadura ela e outras organizações políticas foram dissolvidas.

Um novo período desse movimento aconteceu entre 1937 e 1964. Mesmo com a possibilidade de repressão política, mantida durante o Estado Novo, o ressurgimento do movimento negro teve como importantes agrupamentos o Teatro Experimental do Negro⁴ (TEN), que surgiu em 1944 no Rio de Janeiro com a proposta de criar um grupo de teatro formado apenas por negros, e a União dos Homens de Cor, que objetivava aumentar o padrão financeiro dos negros no país. Com isso, o grupo assumiu um caráter mais amplo e teve como principais atividades a edição do jornal Quilombo, a oferta de cursos de alfabetização, costura e bordado, a fundação do Instituto Nacional do Negro e do Museu do Negro e, em 1950, a organização do Primeiro Congresso do negro brasileiro.

Em sua terceira fase, de 1978 a 2000, houve a reestruturação da política, a melhora dos movimentos estudantis, populares e sindicais, além da criação do Movimento Negro Unificado e em seguida o Movimento Unificado Contra a Discriminação Racial com vistas a realização de movimentos políticos que combatessem a discriminação racial, a violência, a marginalização e o desemprego do negro (Domingues, 2007).

Desta forma, esse movimento iniciou suas atividades no campo da educação pesquisando o conteúdo nocivo dos livros didáticos, capacitando professores para a prática do

⁴ “As dificuldades financeiras [...] selaram a história do TEN, no ano de 1961”. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/teatro-experimental-do-negro-ten>. Acesso em: 07out. 2023.

uso da internet, avaliando o papel do negro no Brasil e tentando incluir o ensino da história da África nas escolas. Também foram feitas tentativas de resgatar as culturas ancestrais, incorporando padrões de beleza, vestimenta, culinária e religiões africanas. Os movimentos e grupos que surgiram após a abolição da escravatura sempre lutaram contra a discriminação racial e continuaram tentando fortalecer a identidade do negro, sem falar nas questões que preocupam o negro ainda na sociedade brasileira (Gomes, 2011).

Políticas Públicas

A criação de uma política pública de ação afirmativa pode ser compreendida no recente regime jurídico que rege a formação quilombola no Brasil. A educação em seu sentido mais amplo é entendida como política pública social, que é dever do Estado, mas não apenas concebida por ele, portanto, em diferentes sociedades, eles têm diferentes características e diferentes entendimentos do Estado (Höflig, 2001).

A escolarização quilombola foi realizada a partir de debates educacionais iniciados na década de 1980, fortemente mobilizadas e direcionadas contra a construção da ação social das escolas que atendem tais comunidades. Com isso, ficaram evidentes os problemas de garantia de acesso ao ensino público e de horizontalidade das relações dentro das escolas. O movimento de identidade social passou a denunciar o papel da escola na expressão, influência e reprodução do racismo, além da discriminação presente no desenho curricular e nos livros didáticos (Miranda, 2012).

É compreensível que as tensões do movimento negro tenham levado à criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Escolas Quilombolas em 2012. Foi elaborado com base nas diretrizes dos currículos nacionais gerais da educação básica. As diretrizes estipulam que a EEQ deve ser desenvolvida em unidades educacionais estabelecidas no país de origem, com base na cultura dos antepassados, utilizando-se de leis de ensino próprias e de acordo com as próprias leis de ensino reconhecendo e valorizando cada comunidade. As ações públicas dirigidas a esses povos tradicionais estão inter-relacionadas com aspectos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e educacionais, tendo como referência os primórdios da formação dos quilombos no Brasil. A EEQ é, portanto, destinada aos negros e sua implementação implica em consulta prévia das autoridades às comunidades pertinentes e suas organizações.

O movimento negro começou a lutar pelas garantias dos quilombolas e criou as reivindicações das comunidades no cenário público e político do país, condenou as situações de desigualdade e discriminação e recomendou a educação escolar dos quilombolas, que pode ser realizada em todo o território do Brasil, refletindo sobre as realidades de sua nação, que permaneceram invisíveis ao longo da história da política educacional. O principal processo foi a coordenação nacional de estruturação das comunidades negras quilombolas rurais, que, juntamente com algumas organizações locais, foi responsável por pressionar o estado a buscar atendimento educacional de acordo com as realidades quilombolas. No processo de luta comunitária, vários avanços foram conquistados pelos direitos dos quilombolas, incluindo o direito à identidade étnico-racial, à educação e ao terreno.

A construção das identidades étnico-raciais se baseia nas lutas do povo quilombola e incorpora suas memórias, ancestralidade e saberes tradicionais. Também está relacionado à história de resistência, que varia de acordo com os detalhes de cada comunidade. Associados a isso estão os contextos violentos de discriminação e preconceito racial que tornam a identidade quilombola compreensível por sua dinâmica e mutabilidade. O direito à terra sempre foi uma questão importante. No Brasil, os negros foram impedidos de terem propriedades. Os quilombos, combatidos pelo governo e proprietários de escravos, caracterizam assim o quão acirrado e frequente tem sido a luta pela manutenção de seus territórios. Em relação aos direitos territoriais quilombolas, pode-se destacar que o termo é entendido como a experiência de uma comunidade em uma determinada área e consiste em uma ação coletiva que também tem uma demonstração de isolamento e poder em um determinado espaço. Assim, torna-se compreensível que a territorialidade tenha impacto direto na manutenção da identidade quilombola. Para os quilombolas, a terra é um símbolo de sustentação da vida, preservando memórias, tradições e valores ancestrais e lutando para garantir seus direitos territoriais e distintos (Brasil, 2013).

É visível que a criação da Educação Escolar Quilombola tenha atingido o estigma social da sub-integração dos cidadãos negros na sociedade e no sistema escolar. Apesar da sua existência e regulamentação, nem todas as comunidades têm escolas e a situação continua difícil por ser altamente precária tanto funcional como estruturalmente.

Educação Escolar Quilombola na atualidade

Segundo dados do Censo da Educação Básica feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP (2020), o Brasil possui 2.526 escolas quilombolas. Essas escolas estão localizadas em diferentes estados e atendem principalmente comunidades quilombolas certificadas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/INCRA. Ainda, possui 275.132 mil alunos quilombolas, que são distribuídos em escolas de diversos estados do país e contam com o apoio de professores, coordenadores pedagógicos e diretores que são capacitados para atender às peculiaridades culturais e históricas da comunidade quilombola, totalizando 51.252 professores atuando nessas escolas.

As políticas públicas direcionadas à implementação da Educação Escolar Quilombola no Brasil têm desempenhado um papel crucial na promoção da igualdade e do respeito à diversidade cultural do país. Ao reconhecer as comunidades quilombolas e valorizar suas tradições, idiomas e saberes, o Estado busca garantir um acesso equitativo a uma educação de qualidade que leve em consideração as particularidades culturais e históricas desses grupos populacionais.

Essa abordagem manifesta-se por meio de medidas locais que visam fortalecer o ensino nas escolas quilombolas para criar um ambiente educacional que fomente a promoção dos povos quilombolas, contribuindo para a preservação de suas identidades e o desenvolvimento sustentável de suas comunidades. O caso da Educação Escolar Quilombola em Goiás exemplifica como as políticas públicas podem se tornar instrumentos de inclusão e reconhecimento, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O processo de universalização da educação e a preocupação com a educação popular foram muito lentos e ainda não foram totalmente realizados, deixando uma dívida social até hoje. Conforme Melo Neto (1999, p. 54), a educação popular é “um sistema aberto de trabalho educacional detentor de uma filosofia que, por sua vez, pressupõe uma teoria de conhecimento, metodologias dessa produção de conhecimento, conteúdos e técnicas de avaliação, sustentada por uma base política”. O autor ainda completa que o sistema aberto “é capaz de relacionar a educação com o popular; a escola ou todo o ambiente de aprendizagem com a sociedade”.

As desigualdades e conflitos presentes na sociedade também se manifestam na escola,

mas é importante desenvolver o debate educativo para a emancipação. A escola não pode mais tratar todos os alunos da mesma forma e transmitir uma suposta neutralidade nos conteúdos curriculares. As políticas foram introduzidas para a educação brasileira, incluindo a inserção dos afrodescendentes na sociedade e na escola.

A educação escolar destinada aos estudantes quilombolas enfrenta grandes desafios, uma vez que há uma grande variedade de necessidades e demandas a serem atendidas. Embora o reconhecimento da especificidade dessas comunidades tenha sido feito com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e atenção dada às escolas quilombolas, bem como às que buscam atender às crianças dessas comunidades, ainda há muitas inseguranças e problemas a serem resolvidos, como a falta de recursos financeiros, falta de material didático específico e falta de formação docente adequada. Alguns avanços, como o incentivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), foram alcançados, mas ainda há muito a ser feito para garantir uma educação de qualidade para os estudantes quilombolas.

Para que a Educação Escolar Quilombola seja efetiva, é fundamental levar em conta as particularidades históricas, culturais, sociais, políticas, alimentares e identitárias que caracterizam as comunidades quilombolas. Isso implica na necessidade de um currículo escolar aberto, flexível e interdisciplinar que articule o conhecimento escolar com o conhecimento construído pelas próprias comunidades. Além disso, é importante uma gestão democrática da escola, envolvendo a participação das comunidades escolares, sociais e quilombolas, assim como a garantia da permanência dos alunos.

Parte dos desafios da implementação da Educação Escolar Quilombola está no currículo escolar e na sua organização. Para pensar a Educação Escolar Quilombola, precisamos fazer alguns questionamentos. Isso permitirá que se trabalhe na construção de indicadores que permitirão aprofundar as histórias e culturas desses grupos até então não compreendidas e apresentadas ativamente.

As valiosas contribuições do povo negro brasileiro em diversas áreas, como educação, música, culinária, esportes, tecnologia, saúde, e outras, não foram devidamente reconhecidas. Os quilombos ou comunidades remanescentes dessas organizações representam uma das formas mais fortes de resistência da população negra no Brasil. Para Munanga (2006), os quilombolas eram pessoas que se opunham à escravidão e resistiam ao sistema por meio de ações rebeldes e de luta.

Essas populações tinham histórias distintas e só foram oficialmente reconhecidas em 1988, após anos de silêncio e invisibilidade. O estado brasileiro permitiu esse silêncio ao não reconhecer esses grupos como parte da sociedade brasileira durante muito tempo.

Carvalho (2008) ressalta que na acepção ampla da palavra educação, que se refere à formação e socialização do indivíduo, ou na sua concepção restrita ao ambiente escolar, é importante reconhecer que toda educação é uma educação de alguém por alguém e sempre envolve comunicação, transmissão e aquisição de algum conteúdo, que pode incluir conhecimentos, competências, crenças, hábitos e valores. Esses elementos são considerados o conteúdo da educação.

Para desenvolver um currículo escolar que atenda às comunidades quilombolas, é necessário reconhecer e valorizar sua identidade e cultura. Isso significa identificar elementos que podem ser transformados em conteúdos escolares, em diálogo com essas comunidades. Além disso, é importante entender como as escolas estão organizadas nos territórios quilombolas e garantir o direito à educação para todos, independentemente de suas referências culturais. As crenças locais, alternativas de sobrevivência e cura, entre outras práticas importantes para as comunidades quilombolas, devem ser consideradas no currículo escolar, pois fazem parte de sua identidade e cultura, mesmo que sejam pouco conhecidas ou valorizadas pelos sistemas educacionais convencionais.

Assim, conforme Nunes (2010), uma abordagem educacional que esteja em sintonia com os objetivos emancipatórios das comunidades quilombolas, que vêm se desenvolvendo desde a época da escravidão, exige uma compreensão da história dessas comunidades como uma memória viva de sua vontade de mudança contínua. É essencial destacar a história das comunidades quilombolas para promover uma leitura do mundo que valorize a perseverança, sabedoria e solidariedade coletiva que são mantidas por ser um quilombola.

É fundamental desenvolver uma estratégia que permita engajar os membros das comunidades quilombolas de forma mais eficaz, caso se pretenda levar a sério a questão da educação dessas comunidades. De acordo com Stefanello (2017), o processo de ensino e de aprendizagem precisa ser desenvolvido com respeito às características locais, com foco na cultura. Isso permite que os conhecimentos sejam transmitidos e absorvidos de maneira dinâmica e contextualizada, valorizando as experiências dos alunos e incorporando essas

vivências no dia a dia escolar.

A escola não pode ignorar as comunidades quilombolas e as questões que as cercam, como as tensões sociais em torno do racismo, a pressão do latifúndio e do agronegócio por territórios e outros aspectos do cotidiano dessas comunidades. É responsabilidade da escola tratar essas questões de maneira coerente e reflexiva, não apenas para a população quilombola, mas para toda a sociedade. Isso é importante para uma reflexão crítica sobre esses problemas, com o objetivo de combater práticas como o racismo, a desigualdade social e o analfabetismo, que existem em nossa sociedade.

Considerando que os materiais didáticos são essenciais para o processo educacional, é importante pensar em como elaborar materiais que retratem as comunidades quilombolas de forma fiel e respeitosa, sem desconsiderar suas especificidades culturais e crenças. No entanto, isso se mostra como um obstáculo, já que os livros-texto costumam transmitir uma visão particular da sociedade, de sua história e cultura, legitimando essa perspectiva.

Os materiais didáticos disponíveis para as escolas brasileiras, incluindo os livros-texto, falham em reconhecer as diferenças culturais e regionais existentes, e, ao mesmo tempo, usam-se dessas chaves para impor uma visão única de história e cultura, favorecendo sempre uma parcela social. Esse comportamento perpetua uma visão da sociedade em que uma parcela social é considerada eternamente vitoriosa, e contribui para a naturalização desse fato pela sociedade em geral, dificultando a percepção de que o sistema pode ser transformado. Isto gera consequências como a falta de consciência e a descrença em uma possível ruptura do sistema, por parte daqueles que são acolhidos por ele.

Assim, a história contada de forma absoluta concede um *status* natural de superioridade ao grupo privilegiado, representando uma visão de mundo e sociedade. A inclusão das comunidades quilombolas de forma positiva e a elaboração de materiais didáticos que consideram suas especificidades são entraves importantes, já que as editoras privadas escolhem o que deve ser ensinado ou não. Além disso, há uma diversidade significativa entre as próprias comunidades, com questões regionais, culturais e religiosas que precisam ser tratadas de forma diferenciada. O sistema público de ensino ainda enfrenta dificuldades para compreender a dinâmica vivida por essas comunidades, o que torna ainda mais difícil para as editoras privadas.

É preciso um processo coletivo e de interação mútua para elaborar materiais didáticos

mais inclusivos sobre as comunidades quilombolas. É importante fortalecer a concepção de Educação Escolar Quilombola, e não apenas uma educação voltada para os quilombolas, evitando assim reproduzir equívocos na abordagem das diversidades regionais. Um plano de ação para trabalhar com Educação Escolar Quilombola deve considerar a noção de território, prevalente nas áreas rurais e quilombolas. Essas escolhas não são uma acomodação a uma determinada realidade, mas uma captura de processos reais que podem fomentar uma crítica a partir do vivido.

Ainda, tem-se a necessidade de buscar informações mais concretas e atualizadas acerca das comunidades quilombolas, a fim de desenvolver materiais didáticos que levem em consideração suas particularidades culturais e regionais. É insuficiente simplesmente iniciar a criação de materiais educacionais destinados às comunidades quilombolas sem ter um entendimento aprofundado de suas características culturais e geográficas.

Segundo Campos e Gallinari (2017), “O livro didático, em sua maioria, apresenta em sua composição a história a partir do ponto de vista do homem branco, tornando invisíveis as demais populações negras”. É essencial reunir dados precisos e atualizados sobre essas comunidades, considerando fatores como história, tradições, línguas e desafios específicos que enfrentam em diferentes regiões. Somente por meio desse conhecimento mais detalhado será possível desenvolver materiais didáticos que sejam verdadeiramente relevantes e eficazes para a educação dessas comunidades. Esse enfoque garantirá que a educação oferecida seja mais adequada às necessidades e realidades das comunidades quilombolas, promovendo, assim, uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível.

Historicamente, os quilombos foram locais onde a liberdade era vivenciada e os sonhos eram compartilhados. Para a Educação Escolar Quilombola alcançar uma mudança efetiva na luta contra a existência racial, é necessário que as comunidades tenham acesso a processos educacionais mais atraentes, onde possam contar suas próprias histórias de maneira a gerar orgulho individual e coletivo. Isso ajudará a produzir uma nova imagem dos quilombos e das comunidades quilombolas, para que crianças e jovens possam ver de forma positiva a participação de seus ancestrais na construção do país e tenham orgulho de pertencer a um povo com cultura, trajetórias e significados próprios, sem serem vistos como inferiores.

Compreende-se, a partir de diversas leituras, a experiência vivida nos quilombos, por

meio da observação de suas ações e atitudes. No entanto, é necessário analisar essa vivência de maneira mais científica e cuidadosa, reconhecendo que a realidade é dinâmica e está sempre em transformação. A partir dessa análise, compreende-se a importância da educação na transformação das ideologias racistas, embora não seja por meio dela que se provoca uma revolução social para acabar com as desigualdades entre capital e trabalho.

Portanto, o papel do trabalho na organização do desenvolvimento humano e da vida em sociedade é de extrema importância e apresenta contradições internas. Na sociedade capitalista, o trabalho pode aprisionar o sujeito social, mas também pode conduzi-lo à sua redenção. As contradições que o trabalho evidencia não estão limitadas apenas à luta de classes, mas também dentro de uma mesma classe, manifestando-se através das opressões. A alienação do trabalhador não se limita apenas à sua condição de mercadoria, mas também pode afetar sua relação com outras pessoas e com a sociedade em geral, o que impede que ele perceba a necessidade de uma identidade de classe para romper com essas deficiências.

Considerações Finais

Este artigo lança luz sobre a importância das comunidades quilombolas no tecido social e cultural do Brasil, destacando sua resistência histórica e contribuições para a diversidade cultural do país. Ao longo do tempo, a luta por reconhecimento e acesso à terra ancestral foi fortalecida por documentos legais, como o artigo 68 do Ato de Transição da Constituição Federal de 1988, que impulsionou a busca por direitos étnicos, históricos e culturais mais amplos.

No entanto, apesar dos avanços legais, as comunidades quilombolas continuam a enfrentar desafios significativos, especialmente no campo da educação. A busca por uma educação que respeite e promova sua identidade cultural é fundamental para garantir sua participação igualitária na sociedade e o fortalecimento de suas próprias comunidades.

Destacou-se as dificuldades enfrentadas na implementação de políticas públicas de Educação Escolar Quilombola, tanto em nível nacional quanto estadual, e buscando ressaltar o papel crucial do Movimento Negro na promoção desse processo. Ao reconhecer e abordar esses obstáculos, podemos avançar em direção a uma educação mais inclusiva, democrática e antirracista, que prepare os jovens quilombolas para enfrentar os desafios do mundo

contemporâneo enquanto preservam e valorizam suas heranças culturais.

A pesquisa oferece uma visão abrangente e detalhada sobre a Educação Escolar Quilombola (EEQ) no contexto brasileiro, destacando a necessidade de políticas educacionais específicas que reconheçam e valorizem a diversidade cultural das Comunidades Remanescentes dos Quilombos (CRQs). A EEQ, conforme definida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), demanda uma abordagem pedagógica que respeite e reflita as características históricas, sociais e culturais de cada região quilombola.

A implementação de políticas educacionais voltadas para as CRQs é reconhecida como uma medida crucial para enfrentar as desigualdades históricas encaradas por essas comunidades. No entanto, a eficácia dessas políticas vai além da simples promulgação de leis e regulamentos formais. Requer um compromisso prático com a superação das injustiças históricas e a promoção da igualdade de oportunidades e tratamento.

A pesquisa mostra a importância de reconhecer e valorizar as identidades dos alunos quilombolas, promovendo um diálogo interativo e crítico que inclua suas vozes e experiências. Isso envolve a construção de currículos escolares que se aproximem da realidade desses alunos, permitindo-lhes questionar criticamente suas próprias realidades e intervir para promover mudanças positivas em suas comunidades.

Além disso, o texto ressalta a necessidade de conciliar as influências culturais globais com a valorização das culturas locais, buscando maneiras de promover a inclusão social sem assimilar ou destruir a cultura quilombola. Esse equilíbrio delicado é essencial para garantir que as escolas possam contribuir efetivamente para o fortalecimento e reconhecimento das identidades culturais das comunidades quilombolas, enquanto preparam os alunos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais globalizado.

Portanto, a EEQ não é apenas uma questão de políticas educacionais específicas, mas sim de compromisso social e político com a justiça, a igualdade e o reconhecimento das diversas identidades que compõem a sociedade brasileira. Por meio de uma abordagem inclusiva e sensível às necessidades das comunidades quilombolas, as escolas podem desempenhar um papel fundamental na promoção da igualdade e na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva para todos.

Referências

APPLE, M. **Política Cultural e Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinícius Figueira. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 22 de setembro 1988.

BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%203.353%2C%20DE%2013,Art.. Acesso em: 01 nov. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 de dezembro 1996.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Uma história do povo kalunga**. Brasília: MEC; SEF; 2001.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto Executivo Nº 4.887, de 20 de novembro de 2003**. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 nov. 2003.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**. Brasília, MEC/CEB, 2012.

BRASIL. MEC, CNE - **Resolução nº 08, de 20 de novembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica – Câmara da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 01 fev. 2023.

BRASIL. **Secretaria de Políticas de Promoção e Igualdade Racial**. Secretaria de Políticas para Comunidades Tradicionais. Guia de Políticas Públicas para comunidades tradicionais

quilombolas: Programa Brasil Quilombola. Brasília, DF: Seppir, 2013.

BRASIL. FCP. Fundação Cultural Palmares, 2023. **Certificação Quilombola**. Disponível em: <https://www.gov.br/palmares/pt-br/departamentos/protecao-preservacao-e-articulacao/certificacao-quilombola>. Acesso em: 07 out. 2023.

CAMPOS, Margarida. Cassia.; GALLINARI, T. S. **A educação escolar quilombola e as escolas quilombolas no Brasil**. Revista Nera, n. 35, p. 199–217, 2017.

CARVALHO, José. Murilo. **Os bestializados da República**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de et al. **Gestão escolar**. Maringá: Secretaria de Estado da Educação do Paraná/ Universidade Estadual de Maringá, 2008.

GOMES, Nilma Lino. **Educação cidadã, etnia, raça: o trato pedagógico da diversidade**. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Cultura Negra e Educação**. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. N. 23 maio/jun/ago., 2003.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão**. In: BRASIL. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Brasília: MEC, 2005.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAE, Goiânia, v. 7, n. 1, jan./abr. 2011, p. 109-121.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de Janeiro e São Paulo (1945 – 1988)**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais**. Cadernos Cedes, Campinas, a. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/>. Acesso em: 01 fev. 2023.

MELO NETO, José Francisco. **Educação Popular: uma ontologia**. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso e MELO NETO, José Francisco de (Org.). Educação Popular – outros caminhos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

MIRANDA, Shirley Aparecida. **Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre**

ausências e emergências. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 50, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27523620007>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MUNANGA, Kabengele. **O Negro no Brasil de Hoje.** São Paulo: Global, 2006.

NUNES, Georgina Helena. **Educação Escolar Quilombola: orientações e ações para educação das relações étnico-raciais.** Brasília: [s.n.], 2006.

NUNES, Georgina Helena Lima. **Educação Escolar Quilombola.** In: Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: SECAD, 2010. p.137-162.

PASSOS, Joana Celia dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública.** 2010. 339f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

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

SANTOS, Hélio. **Políticas públicas para a população negra no Brasil.** Observatório da Cidadania, Rio de Janeiro: Ibase, n. 3, 1999.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Sons negros com ruídos brancos.** In: ANPED et al. Racismo no Brasil. São Paulo: ABONG, 2002.

STEFANELLO, Lucimara Moro. **Integração das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na classe multisseriada: em uma escola do campo: aproximações com o cotidiano do assentamento Alvorada.** Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, p. 116. 2017.

VIDAL, Diana Gonçalves. **80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate.** Educação e Pesquisa, São Paulo: FEUSP, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013.

Submissão em: 29/05/2024

Aceito em: 06/02/2025

Citações e referências
Conforme normas da:



O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA DA POLÍTICA GLOBAL E A PRODUÇÃO DE DOCUMENTOS OFICIAIS: repercussões para educação especial

Leila Costa dos Santos¹
Ana Cristina Santos Duarte²

Resumo: Este artigo tem como objetivo analisar o contexto de influência da política global para a produção de documentos de políticas e os impactos para o processo de implementação da Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Trata-se de uma pesquisa qualitativa fundamentada nos aspectos metodológicos e analíticos da Abordagem do Ciclo de Políticas (Ball, 2001), têm-se como processos iniciais: o contexto de influência; contexto da produção de texto e o contexto da prática. Para este trabalho procurou-se estabelecer uma interrelação ente o contexto de influência e o contexto da produção dos textos. Compreende-se que o contexto de influência determina o processo decisório da formulação das políticas públicas. Como resultados percebe-se incoerências nas estratégias de ação entre as agencias multinacionais que fomentaram políticas de redução das desigualdades sociais e as agencias que financiam projetos de desenvolvimentos educacional. Tais inconsistências reverberam nas políticas nacionais dadas às dicotomias conceituais implícitas nos documentos. São interpretações das interpretações que possivelmente impactaram na produção dos documentos nacionais e provocaram desarticulações entre os documentos da Base Nacional Comum Curricular (2018) quando não citou o documento que orienta a implementação da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consistindo de barreiras impeditivas para os avanços educacionais corroborando para o aumento das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Educação Especial. Abordagem de Ciclo de Políticas. BNCC. DCRB.

THE CONTEXT OF INFLUENCE OF GLOBAL POLICY AND THE PRODUCTION OF OFFICIAL DOCUMENTS: repercussions for special education

Abstract: This article aims to analyze the context of global policy influence on the production of policy documents and the impacts on the implementation process of the Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education (2008). This is a qualitative research based on the methodological and analytical aspects of the Policy Cycle Approach (Ball, 2001), the initial processes being: the context of influence; context of text production and the context of practice. For this work, we sought to establish an interrelationship between the context of influence and the context of text production. It is understood that the context of influence determines the decision-making process of formulating public policies. As a result, inconsistencies can be seen in the action strategies between multinational agencies that promote policies to reduce social inequalities and agencies that finance educational development projects. Such inconsistencies reverberate in national policies given the conceptual dichotomies implicit in the documents. These are interpretations of the interpretations that possibly impacted the production of national documents and caused disarticulations between the documents of the National Common

¹ Graduada em Ciências Biológicas, doutoranda do Curso do Programa Alfabetização Científica e Formação de Professores, participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Ciências, Saúde e Diversidade - GEPECSADI, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus Jequié - Bahia. Email: leilacosta0@gmail.com

² graduada em Ciências Biológicas, professora titular e pós doutora do Programa Alfabetização Científica e Formação de Professores, participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação em Ciências, Saúde e Diversidade - GEPECSADI, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Campus Jequié - Bahia. Email: tinaduarte2@gmail.com

Curricular Base (2018) when it did not mention the document that guides the implementation of Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008) consisting of impeding barriers.

Keywords: Special Education. Policy Cycle Approach. BNCC. DCRB.

EL CONTEXTO DE INFLUENCIA DE LA POLÍTICA GLOBAL Y LA PRODUCCIÓN DE DOCUMENTOS POLÍTICOS: repercusiones para la educación especial

Resumen: This article aims to analyze the context of global policy influence on the production of policy documents and the impacts on the implementation process of the Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education (2008). This is a qualitative research based on the methodological and analytical aspects of the Policy Cycle Approach (Ball, 2001), the initial processes being: the context of influence; context of text production and the context of practice. For this work, we sought to establish an interrelationship between the context of influence and the context of text production. It is understood that the context of influence determines the decision-making process of formulating public policies. As a result, inconsistencies can be seen in the action strategies between multinational agencies that promote policies to reduce social inequalities and agencies that finance educational development projects. Such inconsistencies reverberate in national policies given the conceptual dichotomies implicit in the documents. These are interpretations of the interpretations that possibly impacted the production of national documents and caused disarticulations between the documents of the National Common Curricular Base (2018) when it did not mention the document that guides the implementation of Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008) consisting of impeding barriers .

Palavras-clave: Educación Especial. Enfoque del ciclo de políticas. BNCC. DCRB.

Introdução

Nesse texto apresentamos primeiramente a trajetória histórica da Educação Especial no Brasil e posteriormente descrevemos o contexto de influência, a fim de compreender as interferências globais presentes na Política Nacional para a Educação Especial. Em linhas gerais, descrevemos o processo pelo qual a Política da Educação Especial foi se delineando no decorrer do tempo pontuando os avanços, possíveis retrocessos e o modo como vem se configurando atualmente.

Com base de sustentação teórica, fizemos leitura de diferentes documentos legais, no âmbito internacional selecionamos: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. (UNESCO, 1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (UNESCO, 1999); Convenção

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). E como documentos nacionais, destacamos: a Lei nº 9394/1996 promulga LDBEN (BRASIL, 1996); Lei nº 10.172/2001 institui o PNE 2001-2011 (BRASIL, 2001a); Resolução nº 02/2001 e Parecer nº 17/2001 do CNE/CEB que instituem e aprovam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a); Decreto nº 6.571/2008 dispunha sobre o AEE, foi revogado pelo Decreto nº 7.600/2011 (BRASIL, 2008b); Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009a), e Parecer CNE/CEB nº 13/2009 (BRASIL, 2009b) – Instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; Decreto nº 7.611/2011 dispõe sobre a Educação Especial e o AEE (BRASIL, 2011); Lei nº 13.005/2014 instituiu o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014a); Lei nº 13.146/2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – LBI (BRASIL, 2015).

Os elementos oriundos de tais documentos foram considerados essenciais para análise, pois estes serviram de fonte para a produção de documentos que implementaram à Educação Especial no país. Desse modo, algumas leis, decretos e pareceres foram citados nos documentos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e/ ou nos Documentos Curriculares Referenciais da Bahia (DCRB -2020), a respeito do: Decreto Presidencial Nº 6.949/2009; Resolução Nº 04/2009 CNE/CEB; Resolução Nº 79/2009 CEE; Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 11/2010; Decreto Presidencial Nº 7.611/2011; Lei Brasileira de Inclusão Nº 13.146/2015.

Ao analisar tais documentos, buscamos compreender a concepção de educação difundida nesses textos, tendo como referência os modelos do discurso pedagógico e de prática pedagógica (BERNSTEIN, 1996), explícitas e implícitas que influenciaram a efetivação de propostas e os atributos que visariam garantir as condições desejáveis ao processo educativo e as consequências para a implementação do ensino para o público alvo da Educação Especial.

Os textos e os discursos de política emergiram desse processo, definindo estratégias para o campo oficial. Assim, compreender o debate político que tem como foco o idealismo da educação embutido nos movimentos das políticas nacionais e locais. Os atores, as “questões do poder, como este é conquistado, mantido, distribuído e partilhado, os mecanismos de reprodução e de aquisição de recursos de poder, bem como os processos de participação, de

competição e de alianças” (Araújo; Rodrigues, 2017, p. 12) é fundamental para entender a relação entre os documentos instituídos e os desdobramentos em textos de políticas.

A compreensão a respeito do contexto de influência e da produção de texto parte da necessidade de provocar debates do fenômeno histórico e social denominado capacitismo, o qual vem resultando na exclusão sistemática e estrutural do público alvo da Educação Especial. Os documentos oficiais buscaram consolidar as ações de garantia de direito, contudo, há uma necessidade efetiva da corresponsabilidade do Estado e da Sociedade civil na eliminação de barreiras e na promoção de práticas inclusivas. Os modelos de padronização praticados pelas escolas têm gerado processos de exclusão e fracasso escolar de todos os alunos e atingem de modo desproporcional as pessoas com deficiência.

Com estes argumentos buscamos compreender as desarticulações existentes entre os discursos pedagógicos existentes nos textos de política e os desafios nos processos de efetivação de práticas educacionais para o público alvo da Educação Especial. Tal perspectiva gera impactos na efetivação do ensino para as pessoas com deficiência e no acolhimento das diferenças, uma vez que desconstrói a ideia de que o aluno precisa se adaptar ao modelo de escola vigente.

Desse modo, pergunta-se: Quais os discursos produzidos nos documentos oficiais e quais repercussões na prática para o público alvo da Educação Especial? Para esse estudo, pretende-se analisar o contexto de influência para a produção dos documentos de políticas educacionais e as repercussões para Educação Especial, uma vez que as agências de financiamento vêm negligenciando ações direcionadas para os grupos minoritários ampliando o quadro de desigualdade existente afetando diretamente o processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Histórico da proposta da Política Nacional da Educação Especial de 1994

Aqui, apresentamos a trajetória da construção da política oficial (1994-2008) da Educação Especial. É importante salientar que as principais influências para a constituição dos avanços das políticas da Educação Especial tiveram suas origens das lutas dos institutos educacionais para as pessoas com deficiência. Conforme revelado, os primeiros documentos da Educação Especial no Brasil foram construídos a partir da atuação do Instituto Benjamin Constant para cegos e do Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação dos

Surdos), no Rio de Janeiro, inaugurados respectivamente nos anos 1854 e 1857.

Tais institutos introduziram a possibilidade de educar as crianças com deficiência na perspectiva segregacionista e assistencialista necessitando de discussões mais amplas que alcançasse o campo educacional. Segundo Borges e Torres (2020, p. 151) “na década de 1940 o direito das pessoas com deficiência entra, definitivamente, na agenda global. Em 1945, a criação da ONU no contexto de pós-guerra reafirmou a importância da garantia de direitos para todas as pessoas”.

Contudo, os principais avanços foram alcançados na década de 1950 por meio das campanhas para promoção do acesso às instituições especializadas, classes especiais, assistência domiciliar (ALVES; AGUILAR, 2018, p. 67), a defesa era em torno do modelo de normatização. Na década de 1960 com o golpe militar de 1964 houve uma revisão das diretrizes da educação, incluindo a obrigatoriedade da escolarização para oito anos por meio da lei educacional nº 5.692 de 1971 (KASSAR, 2011).

Com esta lei a década de 1970 foi caracterizada como marco na ampliação de serviços educacionais, uma escolarização condicionada para as pessoas com deficiências frequentarem a escola, “a depender das limitações do aluno, o encaminhamento deveria indicar o serviço – classe especial ou escola especial -, em geral de caráter substitutivo ao ensino comum” (BAPTISTA, 2019, 6).

Esse processo de escolarização ficou conhecido como integração, tratou-se de uma inserção que dependia exclusivamente do aluno, do seu nível de capacidade de adaptação ao modelo vigente das normativas do sistema escolar. Essa perspectiva defendia o encaminhamento dos alunos com níveis elevados de comprometimento para a escola especial. Tais normativas anunciavam uma suposta proposta de aprimoramento do sistema de ensino com o discurso de garantir escolas especiais para alunos que não conseguiriam frequentar a escola comum.

Nas décadas posteriores o movimento tinha uma nova visão para política pública da educação especial, tratou-se dos primeiros indícios efetivos de inclusão nos termos da lei, demarcada em 1988 pela Constituição Federal que instituiu em seu art.3º, inciso IV, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação” e, no art. 206, inciso I, deu início à fase da inclusão quando estabeleceu a “[...]”

igualdade de condições de acesso e permanência na escola”.

O Brasil iniciou esse processo com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA/1990 nesse movimento e em consonância com as discussões internacionais, o Brasil participou da conferência internacional na cidade de Salamanca, na Espanha em 1994 que culminou no primeiro documento de Política Pública de Educação Especial no Brasil – PNEE (1994) publicado em 1994. De modo que a educação brasileira passa a ser reorientada pelo princípio da universalização do acesso.

Nesse cenário, a Educação Especial passou a integrar a Política Nacional de Educação no país com regulamentações direcionadas para as pessoas com deficiências, no entanto, os princípios não alcançavam todo esse público, apesar da PNEE (1994) ter tido considerações a respeito da inclusão, o documento traz lacunas pela ausência de elucidaciones e orientações para as práticas inclusivas. Nesse sentido, o documento legitimava o processo de integração, mas também explicitava que em casos excepcionais crianças poderiam ser matriculadas em escolas especiais, principalmente quando reportava que a “frequência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada” (BRASIL, 1994, p. 7).

Desse modo, o conjunto de leis, normativas e documentos históricos vão compoendo a Política de Educação Especial para que seja possível perceber as alterações importantes dos processos educacionais para tal público alvo. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – LDB/ 1996 e da Convenção de Guatemala de 1999 houve um fortalecimento da política educacional no país no que se refere ao acesso e inclusão de pessoas com deficiência nos sistemas de ensino, principalmente na penalização em situações de descumprimento dos direitos legais.

Os princípios da organização do sistema inclusivo foram assegurados no artigo 58 da LDB/1996 orientando que o atendimento “será feito em classes, escolas ou serviços especializados” garantiu acesso, permanência e aprendizagem desses alunos na educação básica, conforme descrito no artigo 59, “que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades”. (BRASIL, 1996, p. 22).

A instauração dessas medidas práticas tornou-se efetiva a partir da assembleia geral promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1999, intitulada como “Convenção

Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência”. Nomeada como Convenção de Guatemala, afirmou o compromisso do país com as pessoas com deficiência e versou sobre a prevenção e eliminação de todas as formas de discriminação. Referência esta assumida pelo Brasil.

Desse modo, os órgãos governamentais passaram a publicar orientações com a finalidade de viabilizar o funcionamento dos sistemas de ensino para o pleno acesso à escolarização e à participação dos estudantes público alvo da Educação Especial. Com isso, a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI sancionou a resolução n. 2/2001, art. 3º apontando a educação especial como modalidade da educação escolar e o atendimento educacional especializado como serviços de apoio às instituições de ensino de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

Ao evidenciar a Educação Especial como modalidade, o Ministério da Educação - MEC por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP) criou o Programa Educação inclusiva: direito à diversidade, com objetivo de “garantir o acesso de todas as crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais ao sistema educacional público, bem como disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2005, p. 23).

Ademais a Procuradoria Federal dos Direitos dos Cidadãos (PFDC) por meio da Secretaria de Educação Especial – SEESP, no ano de 2004 editou orientações para “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” (BRASIL, 2004). E propôs ações contra os processos de exclusão escolar quando considerou no artigo 246 Código Penal (CP) que trata do crime de abandono intelectual (BRASIL, 2004, p. 15).

Na sequência de ações promovidas pela Secretaria de Educação Especial em 2007, esta regulamentou o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE/07 direcionado para “o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino” (BRASIL, 2007, p. 09). Assim tratou de temas importantes para o processo de inclusão como a “[...] a formação de professores para educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares e a permanência das pessoas com deficiência

na educação superior”. Desse modo, o país assumiu a concepção de inclusão, bem como os princípios e processos para alcançar o pleno desenvolvimento das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino.

Abordagem do ciclo de políticas de Steven Ball e Colaboradores (1992-1994)

A base metodológica foi fundamentada na abordagem do ciclo de políticas de Steven Ball e colaboradores (1992-1994). A análise documental dos textos de políticas de currículo, buscou compreender a tradução/ interpretação envolvidas no processo de implementação do documento de política nacional – Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e DCRB (2020). Na análise documental buscou-se evidências de influências dos organismos supranacionais na produção dos textos da política educacional nacional e as contribuições e desafios explícitos e/ ou implícitos nos textos para a prática local.

A Abordagem do Ciclo de Políticas, segundo Mainardes (2006, p. 48) foi formulada na década de 1990 (1992-1994) pelo sociólogo inglês Stephen Ball e por colaboradores. A Abordagem do Ciclo de Políticas “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (Mainardes, 2006, p. 48). Os autores Stephen Ball e Richard Bowe (1992-1994) adotam uma orientação pós-moderna e se destaca pela

[...] natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006, p. 48).

Segundo Mainardes (2009, p. 303-304) Stephen Ball assumiu uma concepção pluralista “caracterizando-se pelo uso diferentes conceitos e teorias que, em seu conjunto, resultam em análises coerentes e consistentes, assim utilizou diversas contribuições de autores como: Foucault, Bourdieu, Bernstein, Weber, entre outros”. Ball (2009, p. 304).

Na Abordagem do Ciclo de Política, Ball adotou também a teoria de Basil Bernstein (1996 - 2003) considerando referencial analítico importante para analisar o contexto da prática conforme citou Mainardes (2006, p. 59) no artigo “Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais” que se tratou de um referencial teórico para analisar a natureza da política investigada (considerada na pesquisa uma pedagogia invisível).

A investigação foi pautada na análise do contexto da influência: o papel das agências multilaterais e dos documentos internacionais no campo global das políticas educacionais e as repercussões para Educação Especial.

O contexto de produção de texto da proposta da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008

O documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) contribuiu para o detalhamento em linhas orientadoras da reorganização da educação especial no país em resposta aos movimentos segregacionistas e excludentes que submetiam a organização da educação especial como ensino paralelo ao ensino comum. Possibilitou nova perspectiva para pensar a Educação Especial, reconheceu falhas, lacunas e deficiências existentes nas instituições de ensino.

Versou sobre a necessidade de reestruturação das escolas reforçando a importância de promover ações que favoreçam os processos de participação e de aprendizagens dos educandos. O PNEEPEI definiu como público alvo da Educação Especial os “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Conceitualmente, pessoa com deficiência seria:

[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que em interação com diversas barreiras podem ter restringidas sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (BRASIL, 2008, p. 3).

Para Manzini (2008, p.15) essa definição não é só no sentido terminológico, mas deixa claro as necessidades de atender às especificidades dessa população. Contudo, nem todos os alunos com Necessidade Educacionais Especiais – NEE, é público da Educação Especial. A terminologia NEE pode ser compreendida como a possibilidade de garantir modificações e as especificidades de apoio necessário para esse público, mas também busca atender as

necessidades, especificidades e demandas da escola tendo em vista a diversidade.

Para tanto, o documento de PNEENEI apresentou diretrizes que visam organizar o sistema inclusivo. No entanto, transformar as escolas nesse sistema, requer atuação conjunta das instâncias governamentais e não governamentais referentes à corresponsabilização. Segundo Kassar (2022, p. 2)

[...] a caracterização de “sistema inclusivo” adotada tem como diretriz a matrícula de todos os alunos em salas de aulas comuns das instituições de ensino regulares e a proposição de que o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deveriam ocorrer apenas nas situações de complementaridade e suplementaridade à escolarização e não mais de forma substitutiva.

Desse modo é necessário que a escola dispunha de espaços de “atendimento educacional especializado - AEE com a função de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.15) diferindo do atendimento educacional realizado historicamente em espaços segregados e excludentes assim, o PNEEPEI (2008) evidenciou o conceito de Educação Especial como:

[...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008, p. 15).

Com essa definição o AEE tornou-se indispensável para o processo de escolarização do PAEE ampliando as possibilidades destes alcançarem o ensino superior. Segundo Manzini (2008, p. 25) o documento da PNEEPEI (2008) avançou quando sinalizou para o “acesso das pessoas com deficiência na universidade, assumindo o papel de atuar dentro do sistema de ensino superior” reforçando e caracterizando os espaços especializados (Centros de Apoio Pedagógico - CAP e/ ou salas multifuncionais SM) ofertando ensino especializado de modo complementar como pessoas com dificuldades na comunicação: o ensino do Sistema Braille, a utilização de pranchas de Comunicação Alternativa Aumentativa e na utilização de recursos de tecnologias assistivas, dentre outros).

E de modo suplementar por meio de enriquecimento curricular para alunos com altas habilidades/ superdotação nas áreas em que o estudante apresenta grande interesse, facilidade ou habilidade. construída articuladamente com as escolas e/ ou universidades (BRASI, 2008, p. 15). O serviço do AEE foi regulamentado pela Nota Técnica – SEESP/GAB/Nº 9/2010, no ano de 2010. Conforme citado a seguir

O atendimento educacional especializado é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado também em centros de atendimento educacional especializado públicos e em instituições de caráter comunitário, confessional ou filantrópico sem fins lucrativos conveniadas com a Secretaria de Educação, conforme art.5º da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009.

Conforme o documento as atribuições do CAP vão além da disponibilização do serviço de AEE que são ofertados também pelas salas multifuncionais, pois envolvem colaboração para o processo de formação continuada dos professores das escolas que atuam na classe comum: organizar o projeto político pedagógico para o atendimento educacional especializado; matricular, no centro de AEE, alunos matriculados em escolas comuns de ensino regular, que não tenham o AEE realizado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou de outra escola de ensino regular; ofertar o AEE, de acordo com convênio estabelecido, aos alunos público alvo da Educação Especial, de forma complementar as etapas e/ou modalidades de ensino definidas no projeto político pedagógico. A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 orientou que para construir o Projeto Político Pedagógico - PPP deve-se considerar:

[...] a flexibilidade da organização do AEE, individual ou em pequenos grupos; a transversalidade da educação especial nas etapas e modalidades de ensino; Efetivar a articulação pedagógica entre os professores do centro de AEE e os professores das salas de aula comuns do ensino regular, a fim de promover as condições de participação e aprendizagem dos alunos; Colaborar com a rede pública de ensino na formação continuada de professores que atuam nas classes comuns, nas salas de recursos multifuncionais e centros de AEE; e apoiar a produção de materiais didáticos e pedagógicos acessíveis; Estabelecer redes de apoio à formação docente, ao acesso a serviços e recursos, à inclusão profissional dos alunos, entre outros que contribuam na elaboração de estratégias pedagógicas e de acessibilidade.

Partindo desse contexto, compreende-se que o serviço do AEE deve estar articulado com trabalho desenvolvido pela escola, no alinhamento das definições das funções e trabalhos desenvolvidos por ambas, bem como das necessidades formativas, a fim de alcançar o desafio das escolas em se tornarem sistemas inclusivos.

Embora a educação inclusiva já estivesse presente nas políticas públicas sociais e educacionais anterior ao ano de 2008, a organização do processo da inclusão de pessoas com deficiência na escola comum foi evidenciada nesse período com a publicação do documento de PNEPEI/ 2008. O compromisso assumido por esta política trouxe possibilidades de repensar a construção de sistema inclusivo direcionado para o público alvo da Educação Especial com orientações para atuações de diferentes grupos em diferentes espaços com a corresponsabilização dos gestores das instituições educacionais, professores do ensino comum, professores especialistas e demais segmentos.

Nesse processo a política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tornou-se um instrumento de transformação da educação pública brasileira. Baptista (2008, p. 23) afirmou que com esse processo a “política ganha corpo e nome ao entendermos que os gestores não tem apenas o direito, mas tem obrigações de serem propositivos no que concerne à gestão das diferentes instâncias do sistema educacional”. Desse modo, consideramos ímpar o entendimento do sentido da universalização da educação pública por parte das atuações governamentais, principalmente para o público alvo da Educação Especial.

Quanto ao contexto de influência das agencias multinacionais e as repercussões para educação especial a Declaração Mundial sobre a educação para todos proferida/aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos que aconteceu na Tailândia no ano de 1990 e nomeou a UNESCO como agencia responsável pela educação, sobretudo no projeto de “implementação do Plano de Ação e fomento à provisão dos serviços necessários ao fortalecimento da cooperação e coordenação internacionais” (Brasil, 1990, p. 17). Foi o ponto de partida para a criação de políticas públicas igualitárias, introduziu termos e uma variedade de argumentos para justificar a importância de combater as desigualdades sociais.

Segundo Libâneo (2018, p. 52), na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, de Jomtien (1990), “estão presentes quatro finalidades educativas escolares: educação para satisfação de necessidades básicas, atenção ao desenvolvimento humano, educação para o

mercado de trabalho e educação para a sociabilidade e convivência”. Entretanto, diversos pontos presentes nos textos de política merecem destaque constituindo-se como “produto de um nexos de influências e interdependências que resultam numa interconexão, multiplicidades e hibridização (Amin, 1997, p. 129 apud Ball, 2001, p.102).

Ball (2001) propôs análise de macropolítica, destacando a interferência da política internacional como estratégia do governo neoliberal como ações contrárias dos anseios sociais. “A estratégia do governo neoliberal baseia-se em dois pressupostos: a primeira a lógica do mercado que promove a competição. A segunda estimula o egoísmo” (Ball, 2001, p. 108). Esses processos constituem-se em unidades dentro de um todo possibilitando refletir na amplitude e complexidade do debate político nas esferas da macro e micropolítica e como estas convergem em “políticas detalhadas no nível da estrutura, pedagogia ou currículo” (Ball, 2002, 103).

Da mesma forma Libâneo (2018, p. 75) considerou que as

reformas educativas inspiradas nos motes “educação para todos” e “aprendizagem para todos”, não fizeram mais do que justificar a oferta de uma educação de qualidade inferior, destinada à população pobre. Com efeito, as reformas e planos nacionais baseados em orientações dos organismos multilaterais partiram de sentidos de qualidade em que foi deliberadamente afastada a discussão sobre o nuclear do processo educativo, ou seja, a formação e o desenvolvimento humano.

As orientações para a educação para todos e melhoria da qualidade de ensino encontram-se na base dos documentos oficiais estruturados em processos estratégicos que impactam as instituições de ensino. Tais orientações têm sido sustentadas pela concepção da qualidade da educação do ponto de vista da UNESCO relaciona-se às mudanças no currículo, na reestruturação do ensino e na provisão de recursos materiais e humanos. Tais concepções tomam outra compreensão quando atrelados aos organismos supranacionais para o desenvolvimento de políticas nacionais, a Organização Econômica para Cooperação e Desenvolvimento - OECD e Banco Mundial - BM agências responsáveis pelo alinhamento dos debates educacionais.

As concepções da qualidade da educação do ponto de vista do Fundo da Nações Unidas para a Infância- UNICEF compartilhado por outras agências, a respeito da OECD e BM o termo qualidade traduziu-se na ideia de padronização, testes e resultados de desempenho das escolas na utilização de “indicadores sobre uma ampla gama de resultados, desde comparações do

desempenho dos alunos em áreas-chave até o impacto da educação nos rendimentos e nas chances de emprego dos adultos” (UNESCO, 1998, s/p).

Para Libâneo (2018, p. 70) “as provas de avaliação externas (avaliação em larga escala) tomam o aluno como indivíduo isolado, desconsiderando o conjunto de fatores que intervêm no rendimento escolar, especialmente os fatores interescolares e os contextos de vida dos alunos”. As concepções da educação para todos, sobretudo da qualidade definidas pela organismos supranacionais criaram paradoxos na interpretação das políticas para as escolas.

A qualidade da educação foi defendida como padrão a ser alcançado pelas instituições como forma de superação das desigualdades sociais para o “estabelecimento de padrões mínimos, incluindo a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (Dourado et al., 2009, p. 5). As avaliações de larga escala têm provocado um impacto negativo nas escolas e no desafio da superação das desigualdades. Tais medidas remetem a uma tentativa de alinhamento nem sempre coerente entre os anseios das políticas internacionais, nacionais e demandas sociais. Do ponto de vista da percepção da qualidade consubstanciada em viés ideológico tem efeitos deletérios a curto e longo prazo dada às exigências metodológicas inerentes aos procedimentos de meta-análise, e devido ao número de fatores que afetam o desenvolvimento e a vida dos alunos (Freitas, 2020, p. 66).

Os exames de larga escala qualificaram-se como ferramentas de controle estatal atendendo os anseios das políticas globais que sustentam o mercado internacional. Trata-se de uma ferramenta de poder com repercussão nas diferentes formas de interações que ocorrem no e entre o campo oficial e nos discursos pedagógicos. Tal medida encerraria o processo de pensar políticas públicas sociais mais igualitária.

A pactuação do país com os organismos internacionais, União das Nações Unidas – UNESCO, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, Banco Mundial possibilitou criar tendências exógenas de macropolíticas que foram sendo edificadas nas instituições de ensino, tais medidas provenientes das interrelações das políticas globais reverberaram nas políticas locais.

Assim, questiona-se como grupos menos favorecidos, a despeito das pessoas com deficiência, que não atendem as exigências do mercado se inserem nesse contexto? Ball (2002) compreendeu as intenções por traz da política refletindo sobre os movimentos implícitos das

organizações, o objetivo parece ser controlar e mudar as mensagens organizacionais transmitidas. Há uma separação e confusão de sinais; uma troca de imagens mentais burocráticas para comerciais/negociais; algo que é claramente “representado” como um serviço público para algo que poderá ser um bem de consumo, uma mercadoria (Ball, 2002, p. 17).

As recomendações da UNESCO para harmonização em nível nacional e internacional (UNESCO, 2018) surgiu como um sinal de alerta”, pontos controversos das estratégias de política e as dicotomias banalizaram e enfraqueceram os direitos sociais. Desse modo, projetar documentos de política que por vezes apresentaram dificuldades de dar apoio as ações afirmativas para o contingente de estudantes historicamente invisibilizados, tais processo visariam a manutenção da exclusão e de práticas homogeneizadoras.

Painaud et al., (2019, p. 45) trouxeram uma alerta para a Educação Especial indicando que “cada contexto traz sua própria pedra para a construção do edifício inclusão escolar”. Desse modo, inferimos a política governamental que traz orientações para as instituições de ensino deveria se articular com as diferenças culturais verbalizadas nos “debates e lutas sociais pela diversidade como condição sociocultural da educação que se realizam em vários contextos brasileiros” (Macedo et al., 2014, p. 1558).

O movimento de política que produzem os textos com as orientações para os sistemas de ensino diverge das estratégias de políticas, pois estas últimas propõem uma série de condições, conforme citamos as avaliações externas, em busca de controle e manutenção do poder, ao invés de melhoria da qualidade da educação. A política nacional de Educação Especial - PNEE (1994) como um texto de política sinalizou que os “sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade” (BRASIL, 1994, p. 1).

Enquanto que a avaliação de larga escala, documento de estratégias de política imposta pelas agencias multinacionais constituem como um conjunto de medidas a serem adotada pelas políticas nacionais que sobrepõem às orientações para o processo de implementação das políticas para o público alvo da Educação Especial explicitadas no PNEE (1994). Os objetivos da declaração de Salamanca, os quais convergiram em objetivos da PNEE (1994) atendiam aos princípios da diversidade, contudo a disseminação das avaliações de larga escala com a suposta ideia de promover política de desenvolvimento social foram pulverizadas restringindo os

“espaços para as minorias, dentre elas, o público alvo da Educação Especial, posto que a autonomia da escola é bastante limitada em função da sua subordinação à standardização curricular como forma de obter sucesso nas avaliações” (Ferreira et al., 2020, s/p).

Desse modo, a qualidade da escola passou a ser considerada como uma mercadoria disponível em vários níveis e que pode ser comprada competindo ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão, expresso no valor do voucher (Freitas, 2020). É nesse cenário que se inseriu o movimento de política da educação inclusiva na tentativa de solucionar as desigualdades sociais, entretanto as concepções de educação oriundas das políticas internacionais/ nacionais sobrepõem ao real significado da educação de qualidade destinadas às minorias.

As concepções dos movimentos dessas políticas interferiram na construção da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Especial publicada em 2018 e trouxeram repercussões para o público alvo da educação especial. Na tentativa de atualizar as orientação sobre o modo de escolarização do público alvo da Educação Especial, o governo publicou no ano de 2020 o documento da Política Nacional da Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida – PNEE (2020), instituída pelo decreto nº 10.502/2020 com a intenção substituir o PNEEPEI (2008), revogado no mesmo ano por possuir inconsistências e evidenciar processos de exclusão, pois revelou espelhamento de uma posição governamental conservadora incompatível com os anseios sociais dos últimos ano.

A PNEE (2020) revelou espelhamento de uma posição governamental conservadora incompatível com os anseios sociais dos últimos anos, para Kassir (2022, p.7) “os governos têm em comum o reconhecimento das esferas representativas como espaços legítimos de disputas por poder de diferentes segmentos sociais, muitas vezes com interesses antagônicos”. O posicionamento governamental impactou na formulação da BNCC para o público da educação especial de ordem social, política e educacional em função da manutenção do conservadorismo econômico e hegemonia.

Enquanto, que a Documentos Curriculares da Bahia seguiu direções opostas, ou seja, não somente publicou a PNEEPEI (2008) como criou o caderno de orientações específicas contendo todos os avanços da política para o público alvo da educação especial. Desse modo tem-se a DCRB como documento curricular orientador de política pública que coaduna de

forma mais coerente com a política para a educação especial garantindo os direitos já conferidos para este público.

Segundo o Terceiro Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UIL, 2016, p.48) o aprendizado ao longo da vida acontece fora dos sistemas de ensino. No tópico Participação, Inclusão e Equidade, do mesmo relatório, considerou a adoção de “medidas para facilitar o acesso mais equitativo aos programas [...], em especial programas que abordam os grupos necessitados previamente excluídos das oportunidades de aprendizagem”. Entendemos que ao adotar medidas fora da perspectiva da educação inclusiva excluem a possibilidade de ampliar medidas que favoreçam o acesso, permanência e a continuidade do ensino dentro do sistema escola, para Kassar (2022, p.7)

[...] “os governos têm em comum o reconhecimento das esferas representativas como espaços legítimos de disputas por poder de diferentes segmentos sociais, muitas vezes com interesses antagônicos”. O posicionamento governamental impactou na formulação da BNCC para o público da educação especial de ordem social, política e educacional em função da manutenção do conservadorismo econômico e hegemonia.

Kassar (2022, p. 6) trouxe evidências da importância do PNEEPEI - 2008 sinalizado que não é apenas para a Educação Especial, pois aponta para o processo de escolarização desse público, trata-se como um conjunto de documentos orientadores e normativos, que vão se formalizando e atualizando a política em vigência. O compromisso assumido pela PNEEPEI - 2008 trouxe possibilidades de repensar a construção de um sistema inclusivo direcionado para o público alvo da educação especial com orientações para atuações de diferentes grupos em diferentes espaços: gestores das instituições educacionais, professores do ensino comum, professores especialistas e demais segmentos.

Nesse processo a PNEEPEI tornou-se um instrumento de transformação da educação pública brasileira Baptista (2008, p. 23) afirmou que a “política ganha corpo e nome ao entendermos que os gestores não tem apenas o direito, mas tem obrigações de serem propositivos no que concerne à gestão das diferentes instâncias do sistema educacional”. Desse modo, considera-se ímpar o entendimento do sentido da universalização da educação pública por parte das atuações governamentais, principalmente para o público da educação especial. De igual modo inferimos que há uma necessidade de ampliar a participação dos movimentos que

que atuam em prol da melhoria da qualidade da educação Especial no Brasil no rol das discussões de documentos que iram orientar as ações dos sistemas de ensino.

Considerações finais

Assim, procuramos apresentar as diferenças e semelhanças existentes entre a proposta das agencias multinacionais, as repercussões e contrastes existentes nos currículos nacionais e estaduais, demonstrando proposições, contradições, similaridades e equívocos. Percebeu-se no documento de política nacional a tentativa de invisibilizar os avanços da política pública da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tratando-se de manobras governamentais fundamentada em uma educação mercadológica e economicistas caracterizadas nas propostas de políticas do Banco Mundial.

Vale ressaltar que a perspectiva da educação inclusiva compõe um conjunto de leis que possibilitam o acesso, a permanência e a qualidade da educação para o público da educação especial. Entretanto, tais políticas precisam estar em articulação com as políticas globais, nacionais e locais, de forma efetiva na produção, promulgação e implementação de documentos oficiais. O texto de política da BNCC para o público da educação especial apresentou-se de forma frágil, cheios de lacunas o que se tornou um impeditivo para o avanço das políticas para este público. Ao contrário da DCRB que legitimou as ações da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. No entanto, tais contradições podem gerar equívocos, inconsistência e dúvidas para os sistemas de ensinos que precisam construir currículos escolares respaldados em documentos oficiais. Desse modo, considera-se que a BNCC se tornou mais um desafio para o público da educação especial, uma vez que citou apenas alguns documentos, entretanto estes por si só não garantem a organização e efetivação do ensino na perspectiva da Educação Inclusiva.

Referências

ALVES, Denise Soares da Silva; AGUILAR, Luis Enrique. **A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva em Jundiá: uma análise do processo de implementação.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 24, p. 373-388, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zbWyST4xGnXs8HSrPb3CBnS/> Acesso em: 16 jun. 2023.

BALL, Stephen J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. Currículo sem fronteiras**, v. 2, pág. 99-116, 2001. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no2/1.pdf> Acesso em 06 mai. 2023.

BALL, Stephen J. **Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica.** Páginas. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, n. 2 y 3, 2002. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/pgn/article/view/14985/14935> Acesso em 03 mai. 2023.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/> Acesso: 10 mar. 2023.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; TORRES, Josiane Pereira. **Educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil: análise da influência internacional no contexto local.** Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 148-170, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/60357> Acesso em 15 jun. 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios.** Cadernos Cedes, v. 29, p. 201-215, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?lang> Acesso em: 15 jun. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 03 mai. 2023.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 03 mai. 2023.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** 2. Ed, Brasília, DF: Corde, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 03 mai. 2023.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, CNE/CEB

2001. In: _____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001. p. 68-79. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em 04 mai. 2023.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 03 mai. 2023

_____. **Base Nacional Comum Curricular - 3ª versão. Sem o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 03 mai. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Benefícios da PNEE 2020: **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEMESP, 2021a. Disponível em: <https://bit.ly/3A8OYOU> Acesso em: 10 mar. 2023.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília: MEC/SEMESP, 2020b. 124p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm Acesso em: 10 mar. 2023.

PAINAUD, Keyla Santana; KOHOUT-DIAZ, Magdalena. **Análise sobre a implantação da política inclusiva na França e no Brasil: impactos das orientações supranacionais e efeitos sobre a gestão escolar**. Educação Online, v. 14, n. 32, p. 44-58, 2019. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/680/250> Acesso em 23 out. 2023.

FREITAS, Luis Carlos de. **Nota mais alta é sinônimo de boa educação?** Acesso em: 28 jul. 2023. Disponível em Avaliação educacional – Blog do Freitas <https://avaliacaoeducacional.com/2023/01/08/nota-mais-alta-e-sinonimo-de-boa-educacao/>

DE FREITAS, LUIZ CARLOS. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. Expressão popular. 2018.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de et al. Colóquio: **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52471> Acesso em 12 mai. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em revista, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/> Acesso em: 15 jun. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, R. A. M. M. **Políticas educacionais neoliberais e escola**

pública: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, p. 364, 2018.

MANZINI, Ezio. Design para a inovação social e sustentabilidade (LIVRO): Comunidades criativas, organizações colaborativas e novas redes projetuais. Editora E-papers, 2008.

OECD. **Visão Geral da Educação de 1998.** Disponível em:

https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-1998_eag-1998-en.

Acesso em 19 ago. 2023.

UIL. 3o relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos. **UNESCO**, 2016.

Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247056> Acesso em: 03 jun. 2023.

Submissão em: 30/05/2024

Aceito em: 06/02/2025

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

EDUCAÇÃO DE SURDOS: perspectivas e desafios para o uso de tecnologias digitais nas salas de recursos multifuncionais

Maria Leidiane Rodrigues Pereira Reis¹
Fábia Magali Santos Vieira²

Resumo: De acordo com Chomsky (1997), a linguagem constitui parte das espécies, no entanto, algumas pessoas precisam de intervenções específicas para que a comunicação se torne efetiva. Diante disso, Freire (2008) afirma que, para se instituir uma educação inclusiva, é preciso promover grandes mudanças. Partindo dessas premissas, dirigimo-nos ao campo de investigação com o objetivo de analisar as contribuições das Tecnologias Digitais (TD) em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para mediar o processo de apropriação de Libras pelos estudantes surdos. Esta pesquisa apresenta natureza básica e descritiva, realizada por meio de procedimentos técnicos de pesquisa bibliográfica e levantamento de informações, a partir da observação participante e da entrevista com quatro professores que atuam em SRM de Montes Claros. A partir da análise de dados, pudemos inferir que o uso das TD nessas salas está sendo subutilizada, configurando-se mais como entretenimento do que como recurso pedagógico para o ensino de Libras.

Palavras-chave: Libras. Tecnologias digitais. Salas de Recursos Multifuncionais.

EDUCATION OF THE DEAF: perspectives and challenges for the use of digital technologies in multifunctional resource rooms

Abstract: According to Chomsky (1997), language is part of the species, while for Freire (2008), inclusive education needs major changes. Based on these premises, we went into the field of research with the aim of analyzing the contributions of Digital Technologies - DT in Multifunctional Resource Rooms - SRM for the teaching of Libras, producing this research of a basic and descriptive nature, through technical procedures of bibliographical research and information gathering from participant observation and interviews with 4 teachers who work in SRM in Montes Claros. Based on the data analysis, we can infer that the use of DT in MRE is being underutilized, becoming more of an entertainment than a pedagogical resource for teaching Libras.

Keywords: Libras. Digital Technologies. Multifunctional Resource Rooms.

EDUCACIÓN DE PERSONAS SORDAS: perspectivas y retos para el uso de tecnologías digitales en aulas de recursos multifuncionales

Resumen: Según Chomsky (1997), el lenguaje es parte de la especie, mientras que para Freire (2008), la educación inclusiva necesita grandes cambios. Partiendo de estas premisas, nos adentramos en el campo de la investigación con el objetivo de analizar los aportes de las Tecnologías Digitales (TD) en

¹ Mestre em Educação (PPGE/Unimontes); Especialista Língua Brasileira de Sinais Libras - com Ênfase em Interpretação (Unimontes); Atualmente é professora de Libras na área da saúde, com ênfase em odontologia (FCO), Tradutora Intérprete de Libras/ Língua Portuguesa na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) e Central de Intermediação em Libras (ICOM/AME). E-mail: leidiane219@gmail.com.

² Doutora em Educação, Mestre em Ciência da Educação pelo Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona-La Habana/Cuba (2000), título revalidado pela FE/UNB. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2003). Membro do Projeto de Pesquisa em rede internacional Desenvolvimento de Competências Digitais em Educação. E-mail: fabiamsv@gmail.com

las Salas de Recursos Multifuncionales (SRM) a la enseñanza de las Libras, produciendo esta investigación de carácter básico y descriptivo, a través de procedimientos técnicos de investigación bibliográfica y recolección de información basada en la observación participante y entrevistas a 4 docentes que trabajan en SRM en Montes Claros. A partir del análisis de los datos, podemos inferir que el uso de las TD en las EMR está siendo subutilizado, configurándose más como entretenimiento que como recurso pedagógico para la enseñanza de las Libras.

Palabras clave: Libras; Tecnologías Digitales; Salas de Recursos Multifuncionales.

Introdução

A necessidade de comunicação humana surge desde os primórdios da civilização e é por meio dela que socializamos e trocamos conhecimentos. Porém, para as pessoas surdas, essa comunicação não ocorre como com as demais, por meio da oralidade, pois utilizam o sistema visual-espacial. Por essa especificidade em sua forma de interagir, muitos surdos são ignorados e deixados à margem da sociedade e, por consequência, não recebem informações e ensinamentos adequados, o que impacta em seu desenvolvimento social e intelectual.

Decorrente disso, o processo de inclusão de estudantes surdos no sistema de ensino regular torna-se importante, contudo, não se pode restringir apenas à criação de vagas e ao fato de proporcionar recursos materiais e físicos; mais do que isso, requer que a escola e a sociedade sejam inclusivas, assegurando-lhes a aprendizagem, para tanto, precisa contar com profissionais bem formados e conscientes. Tendo em vista esses aspectos, partimos da premissa de que é necessário a consolidação de legislações que assegurem os direitos das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, a Organização das Nações Unidas (ONU) promulgou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) para garantir os direitos de liberdade, dignidade, educação, desenvolvimento social e pessoal e a livre participação na comunidade (Lustosa; Ferreira, 2020, p. 90). Com a promulgação desse documento, abre-se precedentes para uma vasta série de leis e normas com o intuito de garantir e legitimar direitos antes negados a diversos grupos sociais marcados pela exclusão.

No Brasil, para estabelecer diretrizes para a educação especial, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996), que, em seus artigos 58, 59 e 60, direciona a educação especial como modalidade de educação escolar. Em decorrência desse texto legal, a educação especial passa a ser ofertada aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino em classes comuns, ou em classes, escolas e serviços especializados,

levando em consideração as condições específicas de cada estudante, quando não for possível sua integração em classes comuns do ensino regular com serviços especializados.

No art. 59 da referida Lei, ficam assegurados aos estudantes com deficiência os recursos educativos que atendam às suas necessidades, garantindo, dessa forma, o acesso ao ensino regular. A lei faz também referência aos professores que atendam a esses educandos, estipulando que os profissionais tenham especialização adequada a fim de facilitar sua integração.

Por meio da Lei nº 14.191 (Brasil, 2021), o art. 60-A foi alterado e apresenta importantes considerações sobre a educação bilíngue para as pessoas surdas, passando a ser considerada modalidade de ensino, o que garante o acesso ao ensino oferecido em Libras como primeira língua (L1) e ao ensino da Língua Portuguesa como segunda (L2) em sua modalidade escrita. Essa modalidade de ensino poderá ser ofertada em escolas bilíngues, salas bilíngues ou em escolas comuns. O texto legal ressalta ainda o oferecimento de apoio educacional especializado (AEE) como o atendimento educacional bilíngue. Vale ressaltar que toda essa modalidade de educação deverá ser iniciada na educação infantil e seguida ao longo da vida, sendo assegurado aos estudantes o apoio de materiais didáticos e a presença de professores bilíngues com formação adequada para a especificidade linguística desse segmento.

A Lei nº 10.436 (Brasil, 2002) foi sancionada e dispõe sobre a Libras, reconhecendo-a como meio legal de comunicação e expressão das pessoas surdas, integrando-a ainda aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para regulamentar a referida lei, cria-se o Decreto nº 5.626 (Brasil, 2005), que apresenta considerações sobre a pessoa surda, a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de licenciatura, a formação de instrutores para o ensino da língua e o acesso das pessoas surdas à comunicação e à informação. Em seu art. 14, inciso IV, garante-se o atendimento educacional especializado dos estudantes com surdez, desde a educação infantil, nas salas de aula e nas salas de recursos, em turno contrário à sua escolarização. No inciso VIII, apresenta-se a disponibilidade do acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como aos recursos didáticos para apoiar a educação de estudantes surdos ou com deficiência auditiva.

Conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a Lei nº 13.146 (Brasil, 2015) é destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das

liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando à socialização e à cidadania, incluindo a eliminação de barreiras para a inclusão das pessoas com deficiência e integrando as pessoas surdas com adoção de mecanismos tecnológicos para a sua concretização.

Por meio dessas legislações, percebemos o quanto a Educação Especial e Inclusiva apresentou alterações ao longo dos anos. Todas essas mudanças buscavam um melhor acolhimento e atendimento dos estudantes com deficiência, visando à criação de condições equânimes ao longo de seu processo de escolarização. Assim, as adequações vieram permeadas de legislações e terminologias que melhor se adequassem a esse público.

Nesse sentido, de acordo com Brito (1995), Quadros e Pizzio (2011) e Stumpf (2021), no contexto escolar, é de suma importância o ensino de Libras para o desenvolvimento e a inclusão do aluno surdo, tendo em vista a integração e a permanência desse estudante no sistema regular de ensino, garantindo a igualdade de oportunidades, bem como a sua qualidade.

Destaca-se que o ensino de Libras para o estudante surdo deverá ser ofertado em sala de recursos multifuncionais por profissionais preparados e que tenham conhecimentos acerca das singularidades desse discente, uma vez que, de acordo com as legislações, os profissionais dessas salas contam com recursos tecnológicos favoráveis para o ensino dessa língua.

Destacamos que, para o aprendizado e o desenvolvimento das pessoas surdas, é preciso atentar-se a algumas especificidades, pois essas usam o sistema visual e espacial para a compreensão. Ao desempenhar a função de intérprete de Libras, observamos muitos estudantes surdos no contexto escolar e parte deles na fase de apropriação da língua. Essa experiência nos fez questionar quais seriam os processos e os recursos que poderiam ser utilizados nesse contexto para que o estudante surdo aprendesse a língua de sinais efetivamente, considerando que a maioria das escolas estaduais conta com espaços denominados Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) onde há uma gama de materiais didáticos, incluindo Tecnologias Digitais (TD), que podem ser utilizados no processo de ensino de Libras a esses estudantes, mas que muitas vezes são inutilizados por situações adversas.

Assim, levando em conta o contexto de ensino e aprendizagem de Libras em Salas de Recursos Multifuncionais, o problema analisado, por meio do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação³ e no âmbito do Educar: Laboratório Multiusuário de Tecnologias

³ Projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética nº 6.126.543, em 19 de junho de 2023.

Digitais na Educação⁴ e Laboratório de Educação Digital – LED⁵, da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, está centrado nas contribuições das TD para mediar o processo de apropriação de Libras pelos estudantes surdos nas SRM de escolas estaduais da cidade de Montes Claros – MG. Isso posto, definimos, como objetivo geral, analisar as contribuições das TD nas SRM para o ensino de Libras e, como objetivos específicos, contextualizar o ensino de Libras nas SRM das escolas inclusivas estaduais de Montes Claros; analisar o funcionamento das SRM no que concerne ao ensino e à aprendizagem de Libras; e descrever o papel e a utilização das tecnologias dentro das SRM.

O uso de TD nas SRM

Como fator determinante para a união de vários povos, contamos com a linguagem, que pode ser considerada como uma das capacidades de maior valor para a espécie humana, sendo um elemento capaz de ser usado das mais diversas formas para a expressão humana, agindo como um elo e nos diferenciando dos demais seres vivos que compõem nosso universo.

Chomsky (1997) defende que a linguagem constitui parte das espécies e que essa sofre variações de acordo com os indivíduos, considerando ainda que a língua sofre influência do meio no qual está sendo proferida, pois cada um a desenvolve a partir da sua concepção, independente da cultura e da sociedade a que pertence.

Partindo da premissa de que o ambiente educacional compõe um campo para o desenvolvimento dos aprendizados, autoras como Quadros (1997) e Stumpf (2021) salientam a importância do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nesses espaços, propiciando a inclusão dos estudantes surdos. Para isso, é necessário que toda a escola esteja envolvida no processo, formando uma equipe multidisciplinar, pois os educadores têm como objetivo oportunizar condições para o ensino de diversas disciplinas escolares, contribuindo para a aquisição de conhecimentos. Nesse momento, destacamos os professores de Salas de Recursos Multifuncionais, os Tradutores e Intérpretes de Libras e os Instrutores de Libras Surdos, que são profissionais capazes de favorecer o processo de apropriação da Libras.

⁴ Projeto financiado pela Fapemig Edital nº 004/2023 - CENTROS DE TECNOLOGIA E INFRAESTRUTURA PARA PESQUISA NA UEMG E UNIMONTES.

⁵ Projeto de pesquisa Laboratório de Educação Digital – LED, financiado pela Fapemig Edital- nº 012/2023 - REDES ESTRUTURANTES, DE PESQUISA CIENTÍFICA OU DE DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO.

Conforme Benvenuto (2006), a língua de sinais permite à pessoa surda acessar as condições de aprendizagem de forma igualitária às pessoas não surdas.

Devido à sua singularidade física, o domínio da língua de sinais é o único meio que permite ao surdo estar nas mesmas condições de reciprocidade na comunicação que os ouvintes. Para os surdos, o bilinguismo é uma questão de necessidade, mais do que de escolha. Uma necessidade imposta por um estado do corpo que constitui a singularidade do indivíduo. Se os surdos têm necessidade da língua de sinais na educação, é porque são surdos da orelha. Sendo a língua indispensável para entrar plenamente no universo humano, o acesso a uma língua visual é para os surdos uma questão vital (Benvenuto, 2006, p. 246).

Decorre disso a importância de que a escola desenvolva metodologias que incentivem o uso da língua (Libras), favorecendo um ambiente de aprendizagem. Nesse sentido, Stumpf (2021) apresenta informações norteadoras para a apropriação de Libras e, nas constituintes dessa recomendação, encontra-se destacado o uso de Libras no cotidiano, no campo artístico e literário das culturas surdas, nas reflexões sobre metalinguagem em Libras e no campo intercultural e bilíngue dos textos sinalizados.

Roldão e Duarte (2020), reforçam a importância da Libras como língua materna, fonte de promoção e desenvolvimento linguístico, cognitivo, psicológico e social dos estudantes surdos, tornando-os indivíduos completos, pois a língua lhes permite conceituar, socializar e interagir por meio da aprendizagem e da construção de identidade.

No desenvolvimento escolar, é fundamental que as relações cognitivas estejam alinhadas de modo que as crianças consigam organizar suas ideias e pensamentos através de sua língua natural, podendo, assim, interagir com os demais colegas e adultos. Para as crianças, o aprendizado da Libras como L1 apresenta avanços significativos em todos os campos, ao passo que, se essa aquisição não ocorrer, pode acarretar consequências negativas para seu aprendizado.

Mantoan (2003), face a esses novos desenvolvimentos, assevera que as escolas não podem continuar a ignorar o que acontece à sua volta, nem pode invalidar ou minimizar as diferenças no processo de educação e orientação dos estudantes. Por isso, é primordial o uso da Libras desde os anos iniciais da escolarização da criança surda, incentivando-a à conversação em todos os ambientes, favorecendo, assim, um aprendizado satisfatório.

No que tange à educação inclusiva, as TD visam ampliar a oferta de educação,

contemplando a diversidade por meio da construção de metodologias que beneficiem o aprendizado e propiciando a interação entre os estudantes e os profissionais. Da forma como a inclusão avança, a percepção de dificuldades educacionais muda. Antes, esse problema era endereçado ao estudante. Hoje, está centrado na forma de organização da escola e de como ela funciona. Conforme Bénard da Costa (1996),

Perante um problema de insucesso escolar, não se trata unicamente de saber qual é o déficit da criança ou o problema da sua relação familiar ou do seu percurso educativo, mas trata-se de saber o que faz o professor, o que faz a classe, o que faz a escola para promover o sucesso desta criança (Bénard da Costa, 1996, p. 153).

Diante do que está apontado, a escola tem papel primordial de adotar novos modos de funcionamento que permitam adaptações, atentando-se às exigências das inovações. Segundo Freire (2008), a educação inclusiva precisa de grandes mudanças organizacionais e funcionais, em diferentes níveis do sistema educativo, com mudanças na articulação dos diferentes agentes educativos, na gestão da sala de aula e do currículo, além do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Diante desse cenário de mudanças, as escolas estão se adaptando para acomodar as necessidades dos estudantes e, nesse processo, podem se valer de ferramentas que facilitam essa transição. As TD emergem como recursos valiosos para melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Essas tecnologias desempenham um papel significativo, especialmente no atendimento educacional especializado, ao proporcionar recursos adaptativos e estratégias que atendem às diversas necessidades dos estudantes.

A Pesquisa TIC Educação 2021 (Pesquisa [...], 2022, p. 78)⁶, mencionando *O Compromiso de Cali sobre equidad e inclusión en la educación* da UNESCO, defende que o uso de tecnologias digitais na educação tem o potencial de aprimorar os modelos de ensino e de aprendizagem, levando-se em conta a diversidade dos estudantes com promoção do trabalho colaborativo, facilitando o monitoramento das iniciativas educacionais.

A integração das TD no ambiente educacional não apenas facilita o acesso ao

⁶ Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2021: edição COVID-19: metodologia adaptada. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/educacao/publicacoes/>. Acesso em: 23 out.

conhecimento, mas também oferece suporte à diversidade de estilos de aprendizagem. Essas ferramentas podem ser personalizadas para atender às demandas específicas dos estudantes, incluindo aqueles que recebem atendimento educacional especializado. Assim, a combinação da visão de Freire (2008) sobre as transformações necessárias para a educação inclusiva, com a incorporação de TD, destaca uma abordagem holística e inovadora para proporcionar um ambiente educacional mais acessível e eficaz para todos os estudantes, independentemente de suas necessidades individuais.

Ao pensar nas tecnologias, precisamos estar atentos a como elas vêm trazendo benefícios para o cotidiano das pessoas surdas, pois toda essa gama de recursos se transforma em ferramentas capazes de implementar uma educação inclusiva ao estudante surdo em sala regular ou SRM, garantindo o acesso aos conteúdos curriculares, com efetivação do seu desenvolvimento no processo escolar.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) traz consigo a responsabilidade de possibilitar ao estudante surdo a aquisição da Libras como L1 e da Língua Portuguesa como segunda língua (L2), na modalidade escrita, baseando-se em atividades para eliminar as barreiras linguísticas e pedagógicas que interfiram na inclusão desses estudantes.

Dessa forma, com o uso das TD, o processo de aprendizagem dos estudantes surdos seria facilitado, principalmente aquelas que recorrem a estímulos visuais, pois há inúmeros recursos multimídias que favorecem a interação. Cabe ressaltar que, ao longo dos anos, os estudantes surdos tiveram muitas privações, desde o uso da língua até a metodologia de ensino. Hoje, com o reconhecimento e os avanços das TD, é possível criar ambientes com atividades significativas tanto para o educando quanto para o profissional.

O uso das TD nos espaços educacionais configura-se como importante estímulo para o desenvolvimento dos estudantes surdos, uma vez que eles terão acesso a inúmeras informações e uso de diversos softwares que permitem a conversão de textos, escritos ou em áudio, para Libras.

Nesse sentido, ressalta-se a necessidade do uso de materiais que atendam os estudantes surdos de forma a construir conhecimentos e experiências significativas. Nascimento (2020) contribui com a discussão do tema quando ressalta a importância da utilização de recursos didáticos e pedagógicos voltados à necessidade dos estudantes surdos, sendo esses

fundamentais para a elaboração de um currículo com experiências que favoreçam a integração e a obtenção do conhecimento. Nesse sentido, é preciso ainda destacar a importância de instituições de ensino estarem alinhadas a essa proposta, pois ao proporcionarem recursos tecnológicos para o desenvolvimento desses estudantes, contribuirão de forma positiva para o processo de aprendizado.

Diante das transformações sociais, em todos os ambientes, os espaços escolares passam por mudanças que são decorrentes das relações sociais do nosso cotidiano, visando favorecer o aprendizado de todos os estudantes, baseando-se na participação, cooperação e valorização das diferenças. Com a utilização das tecnologias, os estudantes surdos teriam a garantia de um espaço sem obstáculos e com redução dos problemas de comunicação, além de melhorarem as condições para a capacidade de expressar seus pensamentos, instituindo ambientes mais participativos e descontraídos.

Para que a inclusão dos estudantes surdos, permeada por tecnologias nos ambientes educacionais, tenha sucesso, é preciso que todos os profissionais estejam, de fato, envolvidos e tenham ciência da necessidade dessas ferramentas para o aprendizado do discente em questão.

Conforme Nascimento (2020),

Faz-se fundamental que as instituições de ensino manifestem apoio ao estudante com deficiência, promovendo discussão entre a gestão, o corpo docente e os estudantes e implementando ações que visem à qualificação e inclusão desses alunos. O acesso ao conhecimento não ocorre apenas de forma singular, ou seja, nas estratégias de fornecer ao aluno o acesso aos conteúdos, mas também por meio das trocas e de sua efetiva participação no ambiente educacional (Nascimento, 2020, p. 6).

Contudo, podemos apontar os desafios do uso das TD no atendimento ao estudante surdo, que vão desde metodologias ineficazes, passando pela falta de formação adequada dos docentes, até a questão de currículos que não contemplam a diversidade desses estudantes.

Pensando no estudante surdo dentro dos ambientes escolares, é necessário refletir sobre quais são as especificidades e demandas que ele apresenta, pois há pontos que necessitam de atenção especial. Segundo Mantoan (2003), a educação inclusiva deve ser vista como tentativa de atender às dificuldades de aprendizagem de qualquer estudante no sistema educacional.

Nesse sentido, as TD podem contribuir significativamente para a inclusão dos estudantes surdos, possibilitando sua autonomia, aprendizagem e interação com os demais

estudantes e profissionais. A objetivação do uso desses recursos deve visar às necessidades de cada estudante, estimulando suas potencialidades e proporcionando ações que respeitem e garantam o acesso ao aprendizado.

De acordo com Rocha (2022), o AEE surge a fim de propiciar possibilidades variadas e contextualizadas, ofertando condições de aprendizagem e acessibilidade. Dessa forma, promove não somente o desenvolvimento linguístico do estudante surdo, como também o social e o afetivo. Acrescente-se a esse quadro, o fato de que a SRM se configura como um espaço dotado de tecnologias que viabilizam o processo de aprendizagem do estudante surdo, colaborando para a inclusão em todos os momentos didático-pedagógicos.

Nos espaços referentes às SRM, os estímulos visuais devem ser priorizados, assim como o ensino de Libras como L1 e, por conseguinte, de Língua Portuguesa como L2, considerando-se sempre a realização de associações dos sinais, palavras e imagens com a finalidade de expansão de vocabulário dos estudantes em questão, uma vez que “Essa pedagogia busca abordar o Ser surdo de forma natural, envolvendo sua cultura e suas características, abordando a língua de forma visual-espacial, trabalhando a língua de sinais sempre como L1 para o surdo” (Brito *et al.*, 2021, p. 22).

Educação de surdos: contextualizando a pesquisa

O percurso metodológico adotado para esta pesquisa caracteriza-se por sua natureza básica e classifica-se como descritiva quanto a seus objetivos. Os procedimentos técnicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e o levantamento de dados. As técnicas de coleta de dados incluíram a observação participante e a entrevista, buscando-se analisar e compreender o trabalho realizado pelos professores das salas de recursos multifuncionais, o processo de apropriação de Libras pelo aluno surdo e o papel do instrutor de Libras nesses espaços. Essas técnicas se complementaram e puderam oferecer as respostas que buscamos, ajudando-nos a compreender melhor o universo da pesquisa empreendida.

Inicialmente, diante da importância dos recursos pedagógicos no processo de ensino-aprendizagem, consideramos os recursos físicos, que também têm sua valoração, uma vez que os discentes se sentem acolhidos e mostram uma melhor predisposição à aprendizagem quando esses espaços os atendem. Por esse motivo, foram selecionadas, conforme as informações

recebidas pela 22ª SRE, quatro escolas estaduais, situadas na cidade de Montes Claros-MG. Essas instituições deveriam atender aos pressupostos desta pesquisa: possuir a sala de recursos multifuncionais ativa e em funcionamento, ter o estudante surdo matriculado, frequente e em fase de aquisição de Libras.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, participaram do processo cinco professores atuantes nas SRM que atendem aos estudantes surdos e um instrutor de Libras. A entrevista direcionada aos professores contava com questões sobre: o desenvolvimento do trabalho realizado para o ensino de Libras; as TD usadas e que apoiam o atendimento ao aluno surdo; a forma como se realizava a articulação dos conteúdos da SRM com a sala de aula regular, entre outras. Para o Instrutor de Libras, as questões versavam sobre o ambiente em que se realizava o atendimento ao estudante surdo e se esse era propício para sua condição; também tratavam sobre as TD usadas para esse atendimento e se elas eram suficientes e usadas em sua totalidade.

Perspectivas e desafios no uso de TD nas SRM

Realizada a triagem das escolas, de acordo com os critérios estabelecidos, elegemos três categorias de análise: formação dos professores, interlocução dos conteúdos e TD nas SRM. Partimos das entrevistas realizadas com os professores participantes e o com um (único) instrutor de Libras, momento em que foi possível identificar descrições minuciosas sobre a formação inicial, a experiência profissional e a visão sobre a formação continuada por parte desses profissionais.

Sobre a formação do instrutor de Libras, ele é graduado em Letras Libras, concluiu o curso de formação para Instrutor, foi aprovado em exame de proficiência da língua e conta com 8 (oito) anos de atuação na função. Os professores das SRM relataram ter a graduação em Educação Especial e especialização também na área de atuação, assim como cursos complementares à sua prática docente. Ressaltaram sobre a importância de terem essa formação e da necessidade de formação continuada para o êxito de suas práticas.

Compreendemos que é importante salientar que, apesar dos professores pesquisados terem formação específica para a SRM, todos os participantes apresentam formação em outras licenciaturas como Pedagogia, Letras e Educação Física, mas relataram que essa primeira formação não garante ao docente o domínio em AEE, sendo esse o motivo de terem procurado

formação em segunda graduação.

Em se tratando do tempo de docência na SRM, a média de experiência do grupo investigado é de cinco anos. Os participantes relataram que no início da carreira não era exigida a graduação específica para a área, sendo necessário apenas um curso de complementação em um dos campos do conhecimento, mas que, com o passar do tempo, surgiu a oportunidade de especialização, assim como a sua exigência. Os docentes consideraram que a formação especializada é de grande importância para a sua atuação, pois há diversas particularidades que necessitam de atenção específica.

Sobre o conhecimento de Libras pelos professores das SRM participantes dessa pesquisa, os entrevistados demonstraram ter conhecimento em nível básico, adquirido por meio de cursos livres ou na grade curricular do curso de graduação. O instrutor de Libras salientou a necessidade de uma comunicação fluida entre os profissionais, assim como entre os profissionais e os estudantes surdos; considerou a importância da busca de formação continuada para a aprendizagem dessa língua e uma consequente interação mais eficaz no desenvolvimento das ações didático-pedagógicas.

Por esse motivo, é necessário que a formação docente inicial e continuada se intensifique, resultando em uma qualificação profissional que abranja todos os níveis de escolaridade e modalidades de ensino, sempre em consonância com os princípios da escola inclusiva, com foco nos estudantes, considerando as especificidades de cada indivíduo.

A participação do instrutor de Libras durante os atendimentos na SRM é considerada valiosa por parte dos professores, apesar de acontecer apenas uma vez por semana, com duração de 50 minutos. Mesmo assim, os docentes enfatizam que, pela ótica do instrutor, há situações que favorecem o aprendizado do estudante surdo por compartilharem da mesma cultura.

No que concerne ao uso das TD nas SRM, essa análise ocorreu de forma cautelosa, pois os professores participantes tinham visões e colaborações diferentes sobre essas tecnologias. Quando inqueridos sobre quais ferramentas tecnológicas apoiavam o trabalho com o estudante surdo, obtivemos como resposta unânime a indicação dos jogos pedagógicos.

Quanto a essa questão, o instrutor de Libras também foi entrevistado e, quando questionado sobre o uso das TD em seu planejamento, ele informou que sempre que possível o computador é usado e que, apesar de não haver aplicativos instalados, é possível usar recursos

visuais, vídeos curtos e alguns jogos online, citando o *Wordwall*. Em muitas vezes, é utilizado o próprio celular do instrutor com aplicativos instalados por ele, de forma a auxiliar no momento da aula. Na oportunidade comentou sobre os estudantes poderem usar a tecnologia a favor do aprendizado.

Por conseguinte, foi possível notar que a presença das tecnologias (computadores) dentro das SRM tem sido explorada de forma limitada, prioritariamente como entretenimento para os estudantes surdos, com o objetivo de assistir a vídeos e para jogar. Também se observou que o termo TD gera um certo desconforto quanto à sua definição para os participantes, pois, de acordo com as suas narrativas, todas as ferramentas usadas são consideradas tecnologias. Porém, quando retomamos teoricamente o conceito, podemos compreender que há uma dissociação entre o termo Tecnologia e Tecnologia Digital. Tecnologia é um termo abrangente, abarcando técnicas, processos, métodos, tudo aquilo que permeia a atividade humana, constituindo-se como auxiliar nos processos educativos. Já as Tecnologias Digitais são compreendidas por aquilo que permeia as atividades pelo uso de dispositivos, otimizando seus processos, como o computador, os smartphones, as lousas digitais, entre outros.

Assim, percebemos que as tecnologias analógicas são mais utilizadas que as tecnologias digitais nos ambientes das SRM observadas, pois, em todas as salas, a quantidade de jogos pedagógicos são variadas e adaptadas ao ensino-aprendizagem de Libras; em todas as salas os exemplos desses jogos se repetem, como dominó em Libras, quebra cabeça, uno, jogo da memória a partir da imagem de frutas e de animais, por exemplo, dentre outros criados pelos professores desses espaços, como a trilha ecológica e o resta um.

Diante do que foi observado, o uso das TD pelo grupo entrevistado ainda se constitui um desafio no processo educativo, limitando-se ao computador com uso direcionado ao entretenimento e não para o ensino de Libras como um recurso didático para os estudantes surdos, uma vez que os *sites* acessados com essa finalidade foram *Wordwall*, *Rachacuca*, *Hvirtua*, *Geniol*, que não são *sites* voltados para o ensino de Libras para o aluno surdo, ou seja, o professor adapta atividades tradicionais utilizando as TD.

Dessa forma, podemos apresentar possíveis perspectivas para as lacunas observadas no quesito da utilização das TD para potencializar o ensino de Libras nos espaços escolares mencionados. Nesse sentido, destacamos o uso de aplicativos de fácil acesso por computadores

ou dispositivos móveis. Em Literatura, nosso principal foco de atenção, há o *StorySign*, um aplicativo gratuito que permite a tradução da Língua Portuguesa para Libras por meio de um avatar. Para esse acesso, é necessário que a instituição de ensino tenha o livro físico, para o qual o estudante apontará a câmera do celular e, simultaneamente, será realizada a tradução para a Libras. Além do aplicativo apresentado, há livros voltados para a literatura surda infantil, traduzidos em Libras e disponíveis em vídeos pelo uso de dispositivo móvel ou computador.

É possível ainda a utilização de ferramentas de Realidade Aumentada, que são capazes de transformar o ensino de disciplinas como Ciências, Geografia e História, proporcionando experiências interativas, nas quais os conceitos são apresentados em 3D e o professor faz a explicação em Libras. De modo geral, há a possibilidade das plataformas de gamificação, já empregadas nas SRM, serem otimizadas com materiais didáticos em Libras, incluindo vídeos e imagens, ampliando o engajamento dos estudantes em atividades mais interativas.

No item da formação continuada dos professores, a implantação de capacitações específicas sobre o uso de TD no ensino de Libras e sobre metodologias visuais para o ensino bilíngue, assim como a produção de materiais adaptados com vídeos em Libras com legendas e imagens para os conteúdos curriculares são de fundamental importância.

Considerações Finais

Entendemos que o uso da Libras nos espaços escolares caracteriza-se como imprescindível para o desenvolvimento dos estudantes surdos, pois eles almejam equidade no processo de aprendizagem e buscam a apropriação da língua nesses espaços, considerando-se que, na maioria das vezes, esse contato acontece somente quando acessam as instituições escolares. Karnoop (2005) discute que, apesar das dificuldades enfrentadas nesses espaços pelos professores, a escola deve oportunizar um ambiente seguro, consolidado no respeito à diferença. Por esse motivo, o processo de aquisição de Libras por estudantes surdos precisa acontecer de forma consciente, estabelecendo a construção da sua identidade pessoal, social e cultural. Todo esse processo colaborará positivamente, de forma que se tornem sujeitos completos, pois a língua permitirá esse desenvolvimento.

Para alicerçar esse processo podemos nos apoiar nas TD, já que estão presentes na totalidade do meio social no qual estamos inseridos, inclusive nos espaços educacionais onde

existe naturalmente o potencial para uma revolução na maneira de aprender e ensinar. Para isso, é importante que o docente compreenda o contexto em que as TD devem ser utilizadas e seu propósito, a fim de favorecer o processo de aprendizagem dos estudantes surdos.

Ao selecionar as SRM como objetos desta pesquisa, pretendemos tecer uma análise do uso desses espaços com os atravessamentos das TD de forma que contribuísse com o processo de ensino e aprendizagem de Libras para os estudantes surdos. A investigação nos levou a conclusão de que, apesar da existência de TD em suas formas mais precárias, nas SRM essas tecnologias têm sido usadas como entretenimento em consequência da falta de uma formação continuada para os docentes sobre o seu uso no ambiente educacional, direcionado para o ensino de Libras.

Diante de todo o estudo, compreendemos a importância do uso das TD para o ensino de Libras e para o desenvolvimento dos estudantes surdos porque visam integrar os conhecimentos do cotidiano com o aprendizado. Nesse sentido, considerando que estamos em constante evolução tecnológica, apontamos e apresentamos caminhos para a efetivação das TD no contexto de ensino de Libras para os estudantes surdos como integradoras do conhecimento e facilitadoras da inclusão desses estudantes nos mais variados espaços.

Consideramos inegável o avanço na acessibilidade propiciada pelas TD às pessoas com deficiência, sendo que as pessoas surdas podem aprender de novas maneiras e com metodologias mais eficazes, inclusivas e contínuas, extrapolando um aprendizado apenas restrito aos espaços escolares.

Conforme observado nesse percurso, há falhas que precisam ser corrigidas para que a educação inclusiva efetivamente aconteça nas SRM e nas escolas regulares. Salientamos a necessidade de escolas bilíngues para os estudantes surdos. Contudo, diante da impossibilidade dessa implementação, pelo menos a curto prazo, em todas as localidades, como solução mais imediata, nossa proposta é a adequação ao atendimento desses estudantes em escolas comuns e a efetivação de subsídios que favoreçam a apropriação da Libras nesses espaços.

Concluimos, indicando que a pesquisa realizada possibilitou, além do quadro geral apresentado e discutido, uma produtiva reflexão sobre o desenvolvimento do ensino de Libras nos espaços escolares, pois em nossa prática interpretativa, na função de Intérprete por nós desempenhada, deparávamo-nos com estudantes surdos que não tiveram o acesso a Libras antes

de sua matrícula nas escolas. Essa realidade nos levou às SRM, compreendendo-as como uma ponte para esse aprendizado e, como tal, sendo necessário que esses espaços criem mecanismos para a aprendizagem de Libras pelos estudantes surdos, contando com a contribuição das TD que podem favorecer todo esse processo. Finalmente, resta-nos a expectativa de que as políticas públicas passem a ser, de fato, efetivas e olhem com atenção para a perspectiva apresentada.

Referências

BÉNARD DA COSTA, Ana Maria. A escola inclusiva: do conceito à prática. **Inovação**, v. 9, n. 1-2, p. 151-163, 1996.

BENVENUTTO, Andrea. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. *In*: GONDRA, José; KOHAN, Walter. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 227-246.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436. Acesso em: 20 ago. 2023.

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). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 12 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 4. ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRITO, Lucinda Ferreira. **Por uma gramática de línguas de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

BRITO, Maria Durciane Oliveira; OLIVEIRA, Juliana Augusta de; RIBEIRO, Mateus José; CARVALHO, Maria Clara Assis; PEREIRA, Maria Cristina Barbosa. Os desafios dos tradutores intérpretes de libras no processo de inclusão dos alunos surdos nas aulas de língua portuguesa em tempos de pandemia. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 2, p. 16-34, 2021. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/10>. Acesso em: 1 set. 2023.

CHOMSKY, Noam. Novos Horizontes no Estudo da Linguagem. **Delta - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 13, n. spe, p. 51-74, 1997.

FREIRE, Sofia. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, v. XVI, n. 1, p. 5-20, 2008.

KARNOPP, Lodenir. Aquisição da linguagem de sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. **ReVEL - Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 3, n. 5, agosto de 2005.

LUSTOSA, Francisca; FERREIRA, Rebeca Gadelha. Educação inclusiva: reflexões sobre os aparatos legais que garantem os direitos educacionais de estudantes público-alvo da educação especial. **Jornal Teoria Jurídica Contemporânea**, v. 5, n. 1, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rjur/article/view/27989>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NASCIMENTO, Suellen Teixeira. **O uso de TDIC no processo de construção da aprendizagem do aluno surdo no ensino superior**. Trabalho apresentado em Congresso Internacional de Educação e Tecnologia - CIET, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (217 [III] A), Paris, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 14 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral da ONU. **Resolução A/RES/47/3, em 14 de outubro de 1992**. Dia Internacional das Pessoas com Deficiência. Disponível em: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-09/UN-Resolution_Tag_Menschen_mit_Behinderung.pdf. Acesso em: 14 nov. 2023.

PESQUISA sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2021: edição COVID-19: metodologia adaptada. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR. 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.cetic.br/pt/pesquisa/educacao/publicacoes/>. Acesso em: 23 out. 2023.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed. 1997.

QUADROS, Ronice Müller de; PIZZIO, Aline Lemos. **Aquisição da língua de sinais.** Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

ROCHA, Nathália Scalabrine. **Ensino de línguas para surdos no Atendimento Educacional Especializado.** 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino para a Educação Básica) – Instituto Federal Goiano, Urutaí, 2023.

ROLDÃO, Michelle Mélo Gurjão; DUARTE, Jamile Souza. **Alunos surdos de escola bilíngue:** avaliando a aquisição da língua de sinais. E-book IV CINTEDI. Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 227-244. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/73886>. Acesso em: 13 out. 2023.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (org.). **Referenciais para o ensino de língua brasileira de sinais como primeira língua para surdos na educação bilíngue de surdos:** da educação infantil ao ensino superior. Fundamentos históricos e conceituais para curricularização da Libras como primeira língua, v. 2, 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021.

Submissão em: 20/05/2024

Aceito em: 05/02/2025

Citações e referências
conforme
normas da:



ESTADO DO CONHECIMENTO: um mapeamento das produções científicas sobre a Educação Inclusiva na Educação Infantil da Amazônia Ocidental e Oriental no triênio 2020-2022

Élita da Silva Cavalcante¹
Rita de Cássia Alves de Souza²
Guilherme Mendes Tomaz dos Santos³

Resumo: O presente trabalho teve como objetivo realizar um estado do conhecimento sobre as produções científicas relacionadas à Educação Inclusiva na Educação Infantil na Amazônia Ocidental e Oriental no triênio 2020-2022, período decorrente da Pandemia da Covid-19. Para tanto, foram selecionadas teses de doutorado e dissertações defendidas nesse período, disponíveis no Catálogo Digital de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CDTD/Capes). A metodologia adotada, de abordagem qualitativa, com objetivo exploratório-descritivo, de natureza básica, teve o estado de conhecimento como procedimento técnico. Dos trabalhos selecionados, realizou-se a leitura na íntegra, bem como a análise de seus resultados, conclusões e recomendações. Os resultados apontam para avanços significativos na implementação de políticas de inclusão na Amazônia Ocidental e Oriental, bem como para desafios e lacunas a serem superados, tais como: a formação contínua de professores, a criação de ambientes inclusivos e a articulação entre as diferentes instâncias governamentais e educacionais.

Palavras-chave: Educação infantil. Educação inclusiva. Políticas de inclusão na Amazônia. Amazônia Ocidental e Oriental.

STATE OF KNOWLEDGE: a mapping of scientific productions on Inclusive Education in Early Childhood Education in the Western and Eastern Amazon in the 2020-2022 period

Abstract: The aim of this study was to carry out a state of knowledge on scientific production related to Inclusive Education in Early Childhood Education in the Western and Eastern Amazon in the 2020-2022 triennium, the period resulting from the Covid-19 Pandemic. To this end, there were selected doctoral theses and dissertations defended during this period, available at the Digital Catalog of

¹Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia-PPGE/UNIR; Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-PIEFORD/CNPq/Unir). Bolsista do Convênio Semed/Unir. Diretora da Escola Municipal de Educação Infantil Moisés Ferreira Neto (Porto Velho/Rondônia). E-mail: elitacavalcante83@gmail.com

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondônia-PPGE/UNIR; Integrante do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-PIEFORD/CNPq/Unir). Bolsista do Convênio Semed/Unir. Professora da Educação Infantil, na Escola Municipal de Educação Infantil Meu Pequeno Jones-Extensão. Docente da Rede Pública Estadual (SEDUC), no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA) Padre Moretti (Porto Velho/Rondônia). E-mail: ritarita.s@hotmail.com

³ Pós-Doutorado em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade La Salle (Unilasalle/Canoas). Diretor de Pesquisa (DPesq) da Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa (PROPesq). Docente Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Educação Escolar (PPGEEProf) da Universidade Federal de Rondônia (Unir). Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Educacional, Formação e Desenvolvimento Profissional (G-PIEFORD/CNPq/Unir). E-mail: guilherme.mendes@unir.br

Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (DCTD/CIHEP). The methodology adopted, with a qualitative approach, with an exploratory-descriptive objective, of a basic nature, had the state of knowledge as a technical procedure. The selected studies were read in full and their results, conclusions and recommendations were analyzed. The results point to significant advances in the implementation of inclusion policies in the Western and Eastern Amazon, as well as challenges and gaps to be overcome, such as: the continuous teacher training, the creation of inclusive environments and the coordination between the different governmental and educational instances.

Keywords: Early childhood education. Inclusive education. Inclusion policies in the Amazon. Western and Eastern Amazon.

ESTADO DEL CONOCIMIENTO: un mapeo de las producciones científicas sobre Educación Inclusiva en Educación Infantil en la Amazonía Occidental y Oriental en el período 2020-2022

Resumen: El presente trabajo tuvo como objetivo realizar un estado de conocimiento sobre las producciones científicas relacionadas con la Educación Inclusiva en Educación Infantil en la Amazonía Occidental y Oriental en el trienio 2020-2022, período resultante de la Pandemia Covid-19. Para ello, seleccionamos tesis y disertaciones doctorales defendidas en este período, disponibles en el Catálogo Digital de Tesis y Disertaciones de la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de la Enseñanza Superior (BTD/Capes). La metodología adoptada, con enfoque cualitativo, con objetivo exploratorio-descriptivo, de carácter básico, tuvo como procedimiento técnico el estado del conocimiento. Los trabajos seleccionados fueron leídos en su totalidad y analizados sus resultados, conclusiones y recomendaciones. Los resultados señalan avances significativos en la implementación de políticas de inclusión en la Amazonía Occidental y Oriental, así como desafíos y brechas por superar, tales como: la formación continua de los docentes, la creación de ambientes inclusivos y la articulación entre los diferentes órganos gubernamentales y educativos.

Palabras clave: Educación Infantil. Educación inclusiva. Políticas de inclusión en la Amazonia. Amazonía Occidental y Oriental.

Introdução

A região Amazônica, rica em biodiversidade e multiculturalismo, enfrenta desafios específicos e únicos no campo educacional. Enquanto o mundo moderno avança em direção a uma abordagem mais inclusiva da educação, garantir a implementação e a eficácia dessas práticas na vasta e diversificada Amazônia torna-se essencial. Embora as políticas de inclusão tenham ganhado força globalmente, a complexidade geográfica, cultural e social das regiões Ocidental e Oriental da Amazônia apresenta obstáculos distintos para a aplicação efetiva da Educação Inclusiva, especialmente na Educação Infantil.

Ressalta-se que a Amazônia é dividida em duas grandes regiões - Ocidental e Oriental - com base em aspectos geográficos e administrativos. A Amazônia Ocidental abrange os estados

do Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima, sendo marcada por uma menor densidade populacional e extensas áreas de floresta primária. A Amazônia Oriental compreende os estados do Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso, caracterizando-se pela maior urbanização, atividades econômicas diversificadas e desafios relacionados ao desmatamento e à exploração dos recursos naturais. Ambas as regiões compartilham a riqueza da biodiversidade amazônica, mas enfrentam desafios específicos em termos sociais, econômicos e ambientais.

Durante o triênio 2020-2022, marcado pela pandemia da Covid-19, surgiram desafios adicionais para a educação, os quais repercutiram diretamente nas práticas e políticas inclusivas. Assim, buscou-se explorar e entender como as práticas e políticas de Educação Inclusiva foram articuladas e realizadas na Amazônia durante esse período crítico, motivadas pela busca por equidade e qualidade na Educação Infantil, almejando o desenvolvimento integral de todas as crianças. Nesse sentido, a análise das produções científicas sobre o tema nos referidos período e região é essencial para identificar avanços, lacunas e oportunidades de melhorias no campo da Educação Inclusiva, bem como para orientar futuras ações, pesquisas e políticas públicas.

Nessa linha de pensamento, este trabalho foi orientado pela seguinte questão investigativa: como as produções científicas relacionadas à Educação Inclusiva na Educação Infantil na Amazônia Ocidental e Oriental, desenvolvidas no triênio 2020-2022, período marcado pela pandemia da Covid-19, abordaram e contribuíram para o avanço das práticas e políticas inclusivas na região?

A partir da questão enunciada, o objetivo geral da pesquisa consistiu em realizar um estado do conhecimento sobre as produções científicas em Educação Inclusiva na Educação Infantil na Amazônia Ocidental e Oriental, mapeando e analisando as principais tendências, desafios, lacunas e áreas de melhoria abordadas em teses de doutorado e dissertações defendidas entre 2020 e 2022, sob o escopo da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Dentre os objetivos específicos, destacam-se: conhecer o avanço das práticas e políticas inclusivas na região amazônica ocidental e oriental; identificar desafios, lacunas e áreas de melhoria relacionadas à Educação Inclusiva na Educação Infantil; e analisar políticas que garantam um ensino inclusivo efetivo para todas as crianças nas regiões amazônica ocidental e oriental.

Este artigo está organizado em três seções principais: a primeira traz uma abordagem sobre a Educação Inclusiva no contexto educacional, destacando seus desafios e possibilidades; a segunda apresenta o percurso metodológico adotado para a realização da pesquisa, detalhando as técnicas e procedimentos utilizados. Por fim, são discutidos os resultados da pesquisa exploratória, acompanhados de uma análise crítica que busca aprofundar a compreensão sobre as práticas e políticas inclusivas na Amazônia durante o triênio 2020-2022.

Educação Inclusiva: reflexões para o contexto educacional

Quando se fala em escola inclusiva e/ou Educação Inclusiva, o primeiro pensamento geralmente se volta para os alunos que são público-alvo da Educação Especial, como aqueles com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades. As discussões políticas sobre Educação Inclusiva, intensificadas na década de 1990, surgiram principalmente em resposta às reivindicações de pessoas com deficiência, seus familiares e grupos de defesa dos direitos humanos (Paganelli, 2018).

A Educação Inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea, que tem como finalidade a garantia dos direitos de todos à educação. Para isso, os princípios que fundamentam a inclusão educacional presumem que todos, de forma igualitária, tenham as mesmas oportunidades, valorizando as diferenças humanas e contemplando as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero. Essa abordagem provoca mudanças na cultura, nas práticas e nas políticas vigentes na escola e nos modelos de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção. Nesse sentido, Sasaki (2003, p. 15) afirma que:

Educação Inclusiva é o conjunto de princípios e procedimentos implementados pelos sistemas de ensino para adequar a realidade das escolas à realidade do alunado que, por sua vez, deve representar toda a diversidade humana. Nenhum tipo de aluno poderá ser rejeitado pelas escolas. As escolas passam a serem chamadas inclusivas no momento em que decidem aprender com os alunos o que deve ser eliminado, modificado, substituído ou acrescentado nas seis áreas de acessibilidade, a fim de que cada aluno possa aprender pelo seu estilo de aprendizagem e com o uso de todas as suas múltiplas inteligências.

De acordo com Mantoan (2004, p. 45), a Educação Inclusiva é:

[...] fruto de uma educação plural, democrática e transgressora, haja vista que a mesma gera uma crise escolar, ou seja, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja redefinida a identidade do aluno. Deste modo, a educação para todos tem como objetivo desempenhar seu dever de abranger todas as crianças na escola e defender valores como ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação.

Assim, o conceito de Educação Inclusiva está relacionado à igualdade de oportunidades, garantindo que todos os indivíduos tenham acesso aos diferentes espaços educativos, especialmente às escolas, que representam o espaço formal de transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo da história. Percebe-se, portanto, que o propósito de uma educação para todos está implicitamente contido nesse conceito.

No Brasil, o movimento histórico da Educação Inclusiva segue a tendência internacional, que entende a inclusão como uma forma de atendimento especializado destinado às pessoas que possuem alguma condição considerada especial. Assim, o Brasil, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 no art. 4º, define que esse processo deve ser caracterizado como “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, s. p.).

Nesse viés, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) preconiza que:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. [...] No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação de tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (Brasil, 2008, p. 16).

Rodrigues, Krebs e Freitas (2005) consideram que, atualmente, a inclusão é conceituada por alguns grupos como uma utopia, por outros como mera retórica e, em certos casos, até mesmo

como uma tática diversiva diante de problemas reais nas escolas. Segundo os citados autores, para que uma escola seja verdadeiramente inclusiva, é necessário considerar que, desde sua fundação, as escolas foram estruturadas com base na indiferença às diferenças.

A experiência de inclusão nas escolas ainda é contrabalançada pelo fato de que, historicamente, os valores e práticas escolares não foram construídos com estruturas inclusivas e, muitas vezes, acabaram por desencadear processos de exclusão. Rodrigues Krebs e Freitas (2005) constataram que, ao serem questionados sobre as barreiras à inclusão, os professores mencionaram principalmente três fatores: a falta de formação para implementar atividades inclusivas, a escassez de recursos e a ausência de mudanças estruturais nas escolas que sustentem as inovações.

A inclusão na educação é uma questão de direitos humanos; sendo assim, as pessoas com deficiência devem fazer parte das escolas e estas, por sua vez, precisam adaptar seu funcionamento para incluir todos os alunos. Logo, inclusão significa que não é o aluno quem deve se moldar ou se adaptar à escola, e sim a escola que, ciente de sua função, deve se preparar para atender adequadamente a cada aluno (Nascimento, 2008).

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder aos desafios diversos enfrentados pelos alunos, acomodar diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e garantir uma educação de qualidade para todos. Isso requer ensino de excelência, currículo apropriado, mudanças organizacionais, estratégias pedagógicas eficazes, recursos adequados e parcerias comunitárias (Nascimento, 2008).

Metodologia

Este estudo teve como objetivo realizar um estado do conhecimento sobre as produções científicas relacionadas à Educação Inclusiva na Educação Infantil na Amazônia Ocidental e Oriental durante o triênio 2020-2022, período marcado pela pandemia de Covid-19, com vistas a mapear e analisar as principais tendências, lacunas e áreas de melhoria no campo da Educação Inclusiva nesse contexto específico.

Nessa perspectiva, para um levantamento teórico consistente, é necessária a construção de um estado de conhecimento, que se constitui na “[...] identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada

área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini; Fernandes, 2014, p. 102), congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.

Enquanto atividade acadêmica, a construção do estado de conhecimento busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiando a elaboração de dissertações e/ou teses em educação, delimitando o tema, auxiliando na escolha de caminhos metodológicos e organizando a produção textual.

Assim, o estado de conhecimento aqui apresentado se estruturou nas seguintes fases metodológicas: escolha das fontes de produção científica nacional; seleção dos descritores de busca; organização do *corpus* de análise, com a leitura flutuante dos resumos apresentados no banco de dados da Capes. Em seguida, procedeu-se à seleção inicial dos achados na bibliografia anotada, identificação e seleção das fontes que constituíram a bibliografia sistematizada, ou seja, o *corpus* de análise, e a construção das categorias analíticas do *corpus*, por meio da análise das fontes selecionadas. Por fim, organizou-se a bibliografia categorizada a partir da elaboração das categorias e desenvolveram-se as considerações sobre o campo e o tema de pesquisa, com contribuições do estado de conhecimento para a delimitação e escolha dos caminhos metodológicos adotados (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021).

A primeira etapa deste estudo consistiu em uma pesquisa exploratória e bibliográfica, conforme definida por Gil (2017, p. 43):

[...] a pesquisa bibliográfica desenvolve-se ao longo de uma série de etapas, [...] depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimentos que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa [...].

Esse tipo de pesquisa é essencial para proporcionar uma visão geral sobre o tema investigado e identificar lacunas na literatura. Além disso, Severino (2017, p. 122) destaca que “a revisão bibliográfica não é apenas um levantamento de textos sobre o tema, mas uma análise crítica que organiza o conhecimento existente, indicando caminhos para a pesquisa”.

Entre os repositórios nacionais disponíveis, escolheu-se o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Frisa-se que esse repositório, criado em 2001, tem como objetivo “facilitar o acesso à informação sobre a produção acadêmica dos programas de pós-graduação brasileiros, promovendo a disseminação do conhecimento científico” (Morosini; Fernandes, 2014, p.

156). A utilização de descritores específicos permitiu refinar a busca e selecionar trabalhos pertinentes ao escopo deste estudo.

Dessa forma, foram analisados os títulos de 170 trabalhos identificados na fase de exploração. Ressalta-se que, para a busca, foram utilizados os descritores “Educação Inclusiva AND Educação Infantil”. A escolha desses descritores se justifica pela relevância da Educação Inclusiva como área prioritária de investigação, especialmente no âmbito da Educação Infantil na rede municipal de ensino, contexto de atuação dos autores. Segundo Freitas (2018, p. 45), “pensar em diferentes momentos históricos e nos sujeitos que deles fazem parte é, na verdade, uma ação política que nos permite enxergar além do que é aparente”.

É importante destacar que o acesso à Educação Infantil tem sido historicamente negado a mais de 1,5 milhão de crianças brasileiras (INEP, 2020), não somente durante a pandemia. Dados recentes mostram que “apenas 35,7% das crianças de 0 a 3 anos têm acesso a creches, enquanto 93,8% estão matriculadas em pré-escolas, subetapa que deveria ter sido universalizada desde 2016” (IBGE, 2020, p. 32). Essa realidade evidencia as lacunas existentes na garantia de direitos fundamentais às crianças no Brasil.

A segunda etapa do estudo consistiu na análise do total de teses e dissertações encontradas no repositório da Capes, seguida do refinamento dos dados.

A terceira etapa envolveu a organização de um quadro com as dissertações e teses encontradas por ano (2020-2022), enquanto a quarta e última etapa consistiu na seleção das dissertações e teses de acordo com os estados da Região Amazônica Ocidental e Oriental, seguida da análise desses trabalhos.

A próxima seção apresenta a exposição e análise dos resultados.

Resultados e Discussão

Esta seção apresenta a análise descritiva dos resultados referentes ao mapeamento das teses e dissertações. Vale lembrar que o objetivo geral deste trabalho foi construir um estado do conhecimento sobre as produções científicas relacionadas à Educação Inclusiva na Educação Infantil na Amazônia Ocidental e Oriental durante o triênio 2020-2022, período marcado pela pandemia da Covid-19. Para tanto, realizou-se uma busca pelos trabalhos científicos publicados no Catálogo Digital de Teses e Dissertações (CDTD/Capes),

utilizando-se palavras-chave, delimitação temporal e operadores booleanos.

Na busca inicial, foi encontrado um número significativo de produções. No entanto, após uma análise crítica dos dados coletados, o processo foi ajustado, seguindo uma orientação do macro para o micro, delineando uma busca alinhada aos objetivos da pesquisa proposta (Ramos, Faria, Faria, 2014). No levantamento realizado no repositório da Capes, utilizou-se o campo de busca, aplicando-se a palavra-chave “Educação Inclusiva” AND “Educação Infantil”. O levantamento inicial, sem a aplicação de filtros, resultou em um total de 170 dissertações e teses.

A partir dessa busca preliminar, foi realizado um refinamento, utilizando-se apenas o recorte temporal dos anos 2020, 2021 e 2022. O filtro reduziu os resultados para 53 teses e dissertações, permitindo uma visualização mais direcionada da quantidade de produções acadêmicas que discutem a temática da Educação Inclusiva na Educação Infantil durante o período delimitado. Nessa etapa da pesquisa, foi organizado um quadro com as teses e dissertações encontradas por ano, delimitado pelo recorte temporal de 2020 a 2022, dada a necessidade de se observar o que tem sido discutido sobre o tema da Educação Inclusiva na Educação Infantil nesse período, além de identificar quais programas foram implementados. Para fornecer uma perspectiva específica sobre a região da Amazônia Ocidental e Oriental, a pesquisa foi reorganizada, considerando-se, exclusivamente, as teses e dissertações encontradas nessa região.

Após a organização dos trabalhos levantados, passou-se à etapa 3, que consistiu na seleção de dissertações e teses localizadas nas regiões amazônicas Ocidental e Oriental. Assim, dentre as 53 (cinquenta e três) pesquisas levantadas, foram encontradas 06 (seis) dissertações e 01 (uma) tese, conforme disposto no Quadro 1, o qual foi estruturado com base nos seguintes critérios: ano, autor, instituição/programa, tipo (**M** = Mestrado; **D** = Doutorado), região da Amazônia (Ocidental/Oriental):

Quadro 1 - Teses e Dissertações da região da Amazônia Ocidental e Oriental (2020 a 2022).

Ano	Autor	Instituição/Programa	Tipo	Região da Amazônia
2020	GOMES, Michelle Rodrigues.	Universidade Federal do Pará / Programa de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica.	M	Oriental
	SANTOS, Maria Vania Quirino dos.	Universidade Federal do Pará / Programa de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica.	M	
2021	X	X	X	X
2022	FERREIRA, Ana Paula Almeida.	Universidade Estadual do Maranhão / Mestrado em Cultura e Sociedade.	M	Oriental
	SOUSA, Rogério Leal de.	Universidade Estadual do Maranhão / Mestrado em Cultura e Sociedade.	M	
	WAGNER, Maiby Gisele.	Universidade do Estado do Mato Grosso / Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.	M	
	TEODORO, Poliana Acs.	Universidade do Estado do Mato Grosso / Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.	M	
	SANTOS, Christiane Bruce dos.	Universidade Federal do Amazonas / Doutorado em Educação.	D	Ocidental

Fonte: Elaborado pelos autores.

Conforme demonstrado no Quadro 1, tem-se:

a) 2020 - duas dissertações pelo Programa de Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará; b) 2021 - não foram localizadas pesquisas com os descritores utilizados para o ano de 2021, o que evidencia uma lacuna nesse período; c) 2022 - duas dissertações pelo Programa de Mestrado em Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão e duas dissertações do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade do Estado do Mato Grosso; uma tese pelo Programa de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Amazonas. O Quadro 2 apresenta as temáticas e objetivos dessas produções:

Quadro 2 - Temas e objetivos das produções científicas selecionadas

1) SANTOS, Maria Vania Quirino dos (Tucuruí-PA, 2020).	
Tema	Uso do plano de desenvolvimento individualizado (PDI) para a inclusão educacional de alunos com deficiência.
Objetivo	Analisar o uso do PDI para a inclusão educacional de alunos com deficiência.
2) GOMES, Michelle Rodrigues (Belém- PA, 2020).	
Tema	O atendimento educacional especializado na Educação Infantil promovido pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes, Belém-Pará.
Objetivo	Analisar as estratégias de AEE que têm sido implementadas pelo CRIE Gabriel Lima Mendes no atendimento de crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém
3) FERREIRA, Ana Paula Almeida (São Luís-MA, 2022).	
Tema	Práticas docentes no contexto da inclusão de crianças público-alvo da Educação especial na Educação Infantil.
Objetivo	Analisar as práticas dos docentes da Educação Infantil em relação ao processo de inclusão de crianças PAEE.
4) SOUSA, Rogério Leal de (São Luís-MA, 2022).	
Tema	Formação continuada de professores da Educação Infantil na centralidade do apoio ao ensino de crianças com deficiência.
Objetivo	Analisar o percurso formativo de formação continuada dos professores da Escola Municipal de Educação Infantil de Picos-Piauí, no âmbito da Educação Inclusiva, como tendência dos trabalhos atuais.
5) WAGNER, Maiby Gisele (Sinop-MT, 2022).	
Tema	A subjetividade nos espaços educacionais inclusivos na Educação Infantil: O acolhimento e a escuta nas práticas pedagógicas.
Objetivo	Analisar o acolhimento das crianças com necessidades educacionais especiais na Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva, no município de Sinop-MT.
6) TEODORO, Poliana Acs (Sinop-MT, 2022).	
Tema	A transição da Educação infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: Foco na criança com transtorno do espectro autista (TEA).
Objetivo	Analisar a inserção das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no processo de transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental, tendo como <i>locus</i> de pesquisa escolas da rede pública de Sinop, Mato Grosso, direcionando o foco para as ações inclusivas promovidas pelos docentes da sala comum dessas etapas.
7) SANTOS, Christiane Bruce dos (Manaus-AM, 2022)	
Tema	Educação, inclusão e tecnologia assistiva: dimensões políticas implementadas nas escolas públicas pela secretaria municipal de educação de Manaus/AM
Objetivo	Analisar a implementação da Semed/Manaus a respeito dos recursos de Tecnologia Assistiva de baixo custo em suas escolas, no contexto do Programa Sala de Recursos Multifuncionais.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na sequência, apresenta-se uma breve análise das dissertações e da tese mapeadas no CDTD/Capes no triênio 2020-2022, conforme demonstrado nos Quadros 1 e 2, desenvolvendo as informações detalhadas no corpo do texto e descrevendo cada achado.

1) A dissertação de Maria Vania Quirino dos Santos (2020), intitulada *Uso do plano de*

desenvolvimento individualizado (PDI) para a inclusão educacional de alunos com deficiência, teve por objetivo principal analisar como o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) contribui para a inclusão educacional de alunos com deficiência. A problemática da pesquisa consistiu em: como é utilizado o PDI no processo de inclusão educacional dos alunos com deficiência da Unidade de Educação infantil Monteiro Lobato, no município de Tucuruí?

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incluíram entrevistas semiestruturadas e análise documental. Santos (2020) concluiu que o PDI é uma ferramenta essencial para o processo de inclusão, auxiliando na construção de práticas pedagógicas individualizadas, que respeitam as especificidades dos alunos com deficiência. Contudo, o estudo destacou a necessidade de maior colaboração entre os atores educacionais na elaboração e implementação do PDI, a fim de garantir a inclusão efetiva em todos os ambientes escolares e na sociedade.

No contexto normativo, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009) estabelece que a elaboração e a execução do PDI têm como objetivo fornecer o suporte necessário aos alunos com Necessidades Educacionais Especializadas (NEE), seja no contexto da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ou da sala regular, assegurando a aprendizagem e o acesso ao currículo comum. Nesse sentido, Poker, Martins e Giroto (2015) reforçam que o PDI desempenha um papel fundamental no suporte educacional inclusivo. Complementando essa visão, as referidas autoras explicam que:

A elaboração de um PDI, que se caracteriza como um roteiro descritivo que visa auxiliar na avaliação, na caracterização do perfil e das condições de aprendizagem acadêmica do alunado em questão. Sua elaboração permite, então, ao professor especializado, conhecer as demandas educacionais desse aluno, bem como oferecer as melhores condições de atendê-las por meio de estratégias diferenciadas das propostas para a maioria dos alunos presentes em sala de aula regular (Poker, Martins, Giroto, 2015, p. 58).

Cabe destacar que, para identificar as competências curriculares e as necessidades educacionais especiais de seus alunos, é desejável que o professor recorra a diferentes fontes de informação disponíveis na escola.

2) A dissertação de Michelle Rodrigues Gomes (2020) investigou o tema *O atendimento educacional especializado na Educação Infantil promovido pelo Centro de*

Referência em Inclusão Educacional Gabriel Lima Mendes, Belém-Pará. O estudo teve como objetivo analisar as estratégias de Atendimento Educacional Especializado (AEE) implementadas pelo Centro de Referência em Inclusão Educacional (CRIE) Gabriel Lima Mendes no atendimento de crianças com deficiência matriculadas nas Unidades de Educação Infantil (UEIs) de Belém. A problemática de pesquisa foi: quais as estratégias de Atendimento Educacional Especializado têm sido implementadas pelo CRIE Gabriel Lima Mendes, no atendimento de crianças com deficiência matriculadas nas Unidades de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Belém?

Os dados coletados foram analisados à luz da análise de conteúdo, que revelou duas estratégias de AEE instituídas pelo CRIE Gabriel Lima Mendes e destinadas às crianças com deficiência matriculadas nas UEIs de Belém. A primeira estratégia consistiu na realização do AEE diretamente no contexto das UEIs, mas sem a ação efetiva das professoras junto às crianças. A segunda estratégia foi a criação de um projeto de AEE na Educação Infantil, implementado no prédio do referido CRIE.

Ao analisar essas estratégias, Gomes (2020) identificou tensões, desafios e possibilidades para o atendimento especializado, evidenciando a necessidade urgente de repensar a estrutura desse serviço por parte do poder público municipal. Em relação às condições de oferta, a autora constatou a fragilidade dos serviços de AEE disponibilizados pelo CRIE, particularmente no que se refere aos elementos que compõem o AEE na Educação Básica.

O estudo de Gomes (2020) dialoga com pesquisas anteriores, como a de Amaral (2006), que já apontava a carência de serviços de Educação Especial nas UEIs da rede municipal de Belém. Naquela época, a Educação Especial estava ainda em fase inicial de institucionalização e consolidação no município. 12 anos depois, Pessoa (2018) revelou que, embora a rede municipal de ensino seguisse rigorosamente as diretrizes da Nota Técnica Conjunta nº 02/2015 (Brasil, 2015) para o AEE nas UEIs e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), ainda persistiam desafios significativos.

Pessoa (2018) destacou que a assistência substantiva era prejudicada pelo número reduzido de profissionais da equipe de Educação Infantil, com apenas oito professores, que não eram explicitamente designados para atuar como professores de AEE. Comentando essa

realidade, Pessoa (2018) reconheceu a relevância do trabalho realizado pelo CRIE na implementação da inclusão educacional, mas também salientou os desafios enfrentados pelas administrações municipais na implementação de políticas sociais, especialmente em um contexto de redução das receitas municipais.

3) Em sua dissertação, Ana Paula Almeida Ferreira (2022) investigou as *Práticas docentes no contexto da inclusão de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil*. O objetivo principal foi analisar como os docentes da Educação Infantil têm conduzido o processo de inclusão das crianças que compõem o público-alvo da Educação Especial (PAEE). A problemática da pesquisa buscou saber: como vêm ocorrendo às práticas docentes no processo de inclusão escolar de crianças público-alvo da Educação Especial na Educação Infantil?

Devido aos protocolos sanitários impostos pela pandemia da Covid-19, as entrevistas com as professoras participantes do estudo foram realizadas virtualmente, via plataforma *Google Meet*. O método de análise de conteúdo foi aplicado para examinar as entrevistas semiestruturadas coletadas.

Os resultados indicaram que, apesar das dificuldades enfrentadas em sala de aula, as professoras demonstraram concepções positivas em relação à inclusão e se esforçaram para desenvolver práticas pedagógicas diversificadas, que contemplassem as necessidades de todas as crianças. Entretanto, Ferreira (2022) identificou importantes lacunas, incluindo a falta de formação continuada na área, o insuficiente apoio da equipe escolar e a carência de recursos humanos e materiais. Esses fatores dificultam a implementação de um processo inclusivo eficaz no ambiente escolar.

Como produto educacional, Ferreira (2022) desenvolveu uma proposta pedagógica voltada para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais inclusivas na Educação Infantil, tendo como ponto de partida a literatura infantil. Os estudos de Ferreira (2022) evidenciam que as dificuldades encontradas na implementação de práticas pedagógicas diversificadas ressaltam a necessidade de formação continuada para os professores. Essa formação é fundamental, pois contribui para a construção do conhecimento teórico, além de proporcionar trocas de experiências e reflexões sobre as ações educativas (Magalhães; Acioli, 2020).

Como enfatizam os estudos de Magalhães e Acioli (2020, p. 22), cabe “[...] aos

ambientes educativos promover e estimular os professores a participarem de constantes processos de formação continuada voltadas à discussão sobre a inclusão escolar”. A ausência de momentos para trocas de experiências e de uma formação adequada para os professores do ensino regular dificulta significativamente a inclusão, conforme prevista nos dispositivos legais (Vilaronga; Mendes, 2014).

4) A dissertação desenvolvida por Rogério Leal de Sousa (2022) teve como título *Formação continuada de professores da Educação Infantil na centralidade do apoio ao ensino de crianças com deficiência*. O objetivo principal foi analisar o percurso formativo de professores da Escola Municipal de Educação Infantil de Picos-Piauí, considerando a perspectiva da Educação Inclusiva como tendência dos trabalhos educacionais atuais. A problemática da pesquisa foi: como o professor analisa a formação continuada, enquanto profissional de Educação Infantil, para a realização de práticas pedagógicas inclusivas?

A pesquisa, caracterizada por uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, utilizou questionários e entrevistas com perguntas objetivas e subjetivas para investigar a concepção dos professores sobre a formação continuada voltada à Educação Inclusiva.

Com base nas informações coletadas e na análise da formação continuada como prática inclusiva, Sousa (2022) propôs o desenvolvimento de um produto educacional na forma de um recurso audiovisual. Esse material foi planejado com base em oficinas realizadas com os colaboradores, com o intuito de contribuir para a formação dos professores e reforçar a concepção de que a formação continuada é um instrumento essencial para o avanço da inclusão educacional.

De acordo com Sousa (2022), é desafiador oferecer formação continuada que atenda plenamente às demandas dos professores, considerando as particularidades das crianças nas diferentes escolas do município de Picos, além das especificidades dos próprios docentes. No entanto, acredita-se na viabilidade de reconsiderar e reorganizar a abordagem da Educação Inclusiva por meio da criação de projetos de formação continuada elaborados em colaboração com os professores. Esses projetos devem prever meios e planejamentos que forneçam suporte adequado às práticas pedagógicas desses profissionais.

Sob essa perspectiva, a escola deve garantir ao aluno com deficiência não apenas a

inserção, mas também a inclusão em ambientes físicos adaptados e com metodologias educativas que promovam seu desenvolvimento pleno, respeitando suas especificidades. É essencial desvincular-se da visão equivocada anteriormente predominante nas instituições escolares, conforme destaca Mantoan (2004, p. 23), ao afirmar que “a escola não muda como um todo, (quando se trata de integração), mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências”.

5) A dissertação de Maiby Gisele Wagner (2022), com o título *A subjetividade nos espaços educacionais inclusivos na Educação Infantil: O acolhimento e a escuta nas práticas pedagógicas*, investigou se o acolhimento às crianças com necessidades educacionais especiais é efetivamente realizado na Educação Infantil da rede municipal de Sinop-MT. O objetivo principal de Wagner (2022) foi analisar como as crianças com necessidades educacionais especiais são acolhidas na Educação Infantil sob a perspectiva da Educação Inclusiva. A problemática da pesquisa questiona se o acolhimento às crianças com necessidades educacionais especiais é realizado na Educação Infantil na rede municipal de Sinop.

Como produto educacional, Wagner (2022) elaborou um Guia de Orientações sobre Acolhimento, delineado com base em dados coletados e na bibliografia consultada. Esse guia propõe ações para orientar e capacitar os professores, promovendo autonomia e direcionamento nas questões relacionadas ao acolhimento e à inclusão nas escolas.

Os resultados revelaram que, na prática, ainda não existe uma política municipal voltada para a formação em Educação Inclusiva que contemple o tema do acolhimento na Educação Infantil. Diante da relevância do tema, o estudo apontou a necessidade de incluir o acolhimento nas ações de inclusão do município, começando pela implementação de programas de formação continuada para os professores.

Esse apontamento de Wagner (2022) vai ao encontro das conclusões de Staccioli (2013), que considera o acolhimento na Educação Infantil como um método de trabalho complexo e uma ideia-chave no processo educativo. Esse acolhimento não deve ocorrer apenas no período de adaptação das crianças, mas de forma contínua, garantindo que o ambiente escolar seja sempre acolhedor.

Staccioli (2013) também enfatiza que o acolhimento nem sempre é um processo tranquilo, pois os professores frequentemente precisam questionar suas próprias atitudes e,

consequentemente, revisar possíveis erros. O autor defende que os professores trabalhem de forma colaborativa, pois o trabalho em equipe é essencial para promover harmonia entre adultos, crianças e todos os envolvidos, incluindo as famílias.

Barbosa (2010) complementa essa visão, afirmando ser fundamental que os professores tenham atenção, competência e sensibilidade no acolhimento das crianças no ambiente escolar. Esse acolhimento não se limita às interações diretas com as crianças, mas também se estende às relações estabelecidas com suas famílias, promovendo um ambiente de confiança e parceria.

6) A dissertação de Poliana Acs Teodoro (2022) trata da *Transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental: Foco na criança com transtorno do espectro autista (TEA)*. O objetivo geral do estudo foi analisar como ocorre a inserção das crianças com TEA nesse processo de transição, tendo como locus de pesquisa as escolas públicas de Sinop-MT. A problemática da pesquisa foi: em quais condições ocorre a transição das crianças com TEA da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando as diretrizes quanto às práticas educativas desse processo e o balizamento de inclusão escolar e da educação especial na perspectiva do direito de aprendizagem das crianças com TEA?

O trabalho direcionou seu foco para as ações inclusivas promovidas pelos docentes da sala comum durante essa etapa crucial da trajetória educacional.

Para compreender essa realidade, Teodoro (2022) utilizou a abordagem da pesquisa qualitativa, com enfoque no estudo de caso. As entrevistas foram realizadas com professores do AEE, docentes da sala comum e gestores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das unidades escolares da rede pública de Sinop. Na análise de dados, Teodoro (2022) abordou a caracterização das instituições pesquisadas, bem como o processo educativo das crianças com TEA inseridas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

O produto educacional desenvolvido a partir da pesquisa foi um caderno pedagógico, disponibilizado em formato eletrônico, com o objetivo de esclarecer dúvidas sobre as características do TEA. O material também incluiu orientações para promover um diálogo colaborativo entre as etapas da transição da Educação Infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os resultados da pesquisa evidenciaram que práticas colaborativas no processo de transição são fundamentais e devem considerar dois aspectos principais: a transição colaborativa dos alunos com TEA e o estabelecimento de relações pedagógicas baseadas na articulação e continuidade do processo de escolarização dessas crianças. Teodoro (2022) destacou, ainda, a importância de oferecer formações continuadas para os professores que atuam em turmas diretamente envolvidas nesse processo, a fim de possibilitar diálogos colaborativos e reforçar a inclusão das crianças com TEA.

Sonia Kramer (2006) discorre sobre a importância do diálogo entre as etapas da educação, afirmando que “a inclusão de crianças de 6 anos no ensino fundamental requer diálogo entre educação infantil e ensino fundamental, diálogo institucional e pedagógico, dentro da escola e entre as escolas, com alternativas curriculares claras” (Kramer, 2006, p. 811). A autora assevera que, “embora educação infantil e ensino fundamental sejam frequentemente separados, do ponto de vista da criança não há fragmentação” (Kramer, 2006, p. 810).

Nesse sentido, é evidente a necessidade de promover a continuidade nesse processo de transição, a fim de alcançar mudanças que atendam às necessidades e especificidades das crianças com TEA, evitando-se, assim, a fragmentação da prática educativa.

7) Por último, a tese de Christiane Bruce dos Santos (2022) apresentou o tema *Educação, inclusão e tecnologia assistiva: dimensões políticas implementadas nas escolas públicas pela secretaria municipal de educação de Manaus/AM*. O objetivo do estudo foi analisar como a Semed/Manaus implementa os recursos de Tecnologia Assistiva (TA) de baixo custo em suas escolas, no contexto do Programa Sala de Recursos Multifuncionais. A problemática da pesquisa buscou responder: Quais as características da TA em termos políticos e conceituais? Quais as principais demandas das escolas públicas municipais de Manaus na área da TA em função das necessidades dos alunos que constituem o público-alvo da educação especial? As escolas da Semed/Manaus estão levando em consideração na implementação das políticas de TA de baixo custo, elementos como planejamento do AEE, articulação do professor do AEE e professor da sala comum, acessibilidade a materiais escolares e recursos pedagógicos e os processos formativos dos professores do AEE e professores da sala comum?

A pesquisa, de caráter documental e de campo, adotou uma perspectiva dialética, com vistas a compreender a relação entre escola e sociedade. Foram entrevistados professores das SRM e professores das salas regulares que atendem aos mesmos alunos usuários de TA de baixo custo. Os resultados indicaram uma ausência de trabalho articulado entre os professores das SRM e os das salas regulares, além da indisponibilidade de materiais escolares e recursos pedagógicos de baixo custo. Essa indisponibilidade envolvia tanto a ausência de recursos prontos quanto a falta de insumos para a produção desses materiais nas próprias escolas, o que configura crime de discriminação contra pessoas com deficiência, segundo o art. 4 do cap. I da Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil 2015).

Compreendendo os limites e determinações impostos por uma sociedade de modelo capitalista, Santos (2022) defende o AEE e a utilização da TA como mediadores do processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência e TEA. Essa abordagem representa uma conquista no esforço por uma Educação Inclusiva comprometida em possibilitar que esses estudantes se reconheçam como sujeitos conscientes de sua realidade histórica e social. Nesse contexto, é urgente a luta para que a acessibilidade prevista em lei seja efetivamente implementada nas escolas de Manaus.

Ao analisar as seis dissertações e a tese selecionadas no CDTD/Capes, constatou-se que o PDI se apresenta como uma ferramenta fundamental para o processo de inclusão e para a construção de práticas docentes personalizadas, respeitando as especificidades do ensino inclusivo; no entanto, sua efetividade depende da cooperação entre os atores educacionais.

Percebe-se que, apesar das barreiras enfrentadas em sala de aula, os professores demonstraram uma visão positiva sobre a inclusão e estão empenhados em desenvolver diversas práticas pedagógicas que incluam todas as crianças. A análise dos dados também revelou a necessidade de formação continuada, maior apoio das equipes escolares e disponibilidade de recursos humanos e materiais como elementos essenciais para o avanço na Educação Inclusiva nas escolas.

Considerações finais

A análise realizada neste estudo destacou as principais tendências, desafios e lacunas na Educação Inclusiva na Educação Infantil, considerando as especificidades das regiões da Amazônia Ocidental e Oriental. Embora compartilhem características relacionadas à

biodiversidade e à diversidade cultural, essas regiões apresentam realidades distintas em termos de implementação de políticas educacionais inclusivas.

Na Amazônia Ocidental, composta pelos estados do Amazonas, Acre, Rondônia e Roraima, desafios relacionados à infraestrutura e ao acesso às escolas em áreas remotas limitam a eficácia das iniciativas inclusivas. Por outro lado, a Amazônia Oriental, que inclui estados como Pará, Maranhão, Amapá, Tocantins e Mato Grosso, enfrenta barreiras decorrentes de urbanização acelerada e desigualdades socioeconômicas que impactam diretamente os recursos disponíveis para a Educação Inclusiva. Essa afirmativa decorre das informações obtidas nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Ao final deste estudo, pode-se inferir que há um número muito reduzido de pesquisas relacionadas à Educação Inclusiva na Educação Infantil, no âmbito de produções acadêmicas em nível de mestrado ou doutorado na Região Amazônica. Esse fato evidencia uma significativa carência analítico-investigativa sobre o tema na região, indicando a necessidade de ampliar discussões, incursões e presença desse tópico na formação de recursos humanos voltados para essas etapas educacionais.

Como observado, não foram encontradas publicações catalogadas no diretório da Capes no ano de 2021. Esse dado reforça um certo silenciamento em torno da temática. No entanto, diante das publicações identificadas, é possível demonstrar a especificidade e a relevância do objeto de estudo para a academia e o campo científico.

Durante a etapa de pesquisa bibliográfica, constatou-se que a inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas ou deficiências na Educação Infantil, na região da Amazônia Ocidental, é uma questão de extrema importância. Garantir igualdade de oportunidades e acesso à educação de qualidade para essas crianças representa um desafio que envolve condições geográficas, culturais e socioeconômicas únicas dessa região.

Identificou-se, também, que, em muitas áreas remotas da Amazônia Ocidental, o acesso à Educação Infantil é limitado, devido à falta de infraestrutura, como escolas e transporte. Essa realidade se torna ainda mais desafiadora para crianças com características inclusivas, que, frequentemente, enfrentam barreiras adicionais.

Além disso, a Amazônia é marcada por uma ampla diversidade de grupos étnicos e culturais. Por essa razão, uma Educação Inclusiva na região deve considerar essa diversidade

cultural, histórica e linguística, garantindo que os materiais e métodos sejam culturalmente relevantes e sensíveis às diferentes realidades locais e territoriais.

Outro ponto importante identificado neste estudo foi que a formação de professores desempenha um papel crucial na promoção da Educação Inclusiva nas regiões da Amazônia Ocidental e Oriental. Professores bem formados são essenciais para atender às diversas necessidades das crianças, especialmente daquelas que fazem parte do público-alvo da inclusão. Assim, é fundamental que os programas de formação de professores incluam estratégias que permitam acomodar essa diversidade e responder às especificidades regionais.

A população da Amazônia frequentemente enfrenta vulnerabilidades que podem impactar diretamente a permanência das crianças na escola. Em muitas instituições educacionais, faltam materiais e equipamentos adequados para garantir a efetividade da Educação Inclusiva. Diante disso, é imprescindível buscar soluções criativas para superar essas barreiras, assegurando que todas as crianças tenham acesso a recursos educativos apropriados.

As comunidades locais desempenham um papel significativo na identificação de crianças do público-alvo da inclusão e no apoio à sua educação. Portanto, é essencial fomentar parcerias eficazes entre escolas, famílias e comunidades, para garantir que todas as crianças, independentemente de suas características, tenham oportunidades de aprender e de se desenvolver plenamente.

Diante do exposto, espera-se que este estudo provoque reflexões, preocupações e novos significados para os professores em relação ao trabalho com a diversidade nos contextos escolares. Conviver com as diferenças possibilita o reconhecimento das peculiaridades dos outros e o desenvolvimento do respeito mútuo. Além disso, a troca de conhecimentos deve ser incentivada, para que as crianças se sintam acolhidas, aceitas e integradas à comunidade escolar.

À guisa de conclusão, entende-se que, para futuros estudos, é fundamental ampliar os descritores-chave, bem como explorar outras bases de dados e repositórios. Essa abordagem pode potencializar a pesquisa e proporcionar uma compreensão mais abrangente e aprofundada do tema no contexto amazônico.

Essas diferenças regionais reforçam a necessidade de políticas públicas que

considerem as particularidades de cada contexto, promovendo estratégias adaptadas às realidades locais e regionais. Assim, almeja-se que os resultados deste trabalho possam contribuir para a ampliação de debates, pesquisas e ações que fortaleçam a Educação Inclusiva em ambas as regiões da Amazônia.

Por fim, com base nas tendências identificadas, recomendam-se futuras pesquisas que aprofundem a compreensão dos processos holísticos na Educação Infantil, levando-se em consideração a diversidade cultural, social e geográfica da região. Essa investigação poderá ajudar a melhorar as políticas públicas, as práticas de ensino e a formação de professores, a fim de garantir uma Educação Inclusiva e de qualidade para todas as crianças.

Referências

AMARAL, Miriam Matos. **A inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil**: uma análise do currículo moldado pelas práticas pedagógicas de professoras da rede municipal de ensino de Belém. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006.

BARBOSA, Maria Carmem. As especificidades da ação pedagógica com os bebês. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. **Anais [...]**, Belo Horizonte, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial do Estado, 1996.

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

Brasil. Presidência da República. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015.

BRASIL. **Nota Técnica Conjunta nº 02/2015/MEC/SECADI/DPEE-SEB/DICEI**. Orientações sobre a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação infantil. Brasília, 4 de agosto de 2015.

FERREIRA, Ana Paula Almeida. **Práticas docentes no contexto da inclusão de crianças público-alvo da educação especial na educação infantil**. 2022. 150f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Educação e política**: a leitura do contexto histórico e os desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Michelle Rodrigues. **O atendimento educacional especializado na educação**

infantil promovido pelo centro de referência em inclusão educacional Gabriel Lima

Mendes. 2020. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Núcleo de Estudo Transdisciplinar em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Educação infantil no Brasil:** análise de dados e estatísticas educacionais. Brasília: IBGE, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020.** Brasília, DF: INEP, 2020.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

MAGALHÃES, Milena; ACIOLI, Adenize. O professor e a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA nas salas de educação. **Educação e (Trans)formação**, Dossiê Educação Especial, p. 20-35, 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 2004.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

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

NASCIMENTO, Rosângela Pereira do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Trabalho referente ao caderno temático apresentado ao Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) do Governo do Estado do Paraná. Londrina: UEL, 2008.

PAGANELLI, Raquel. Na Educação Inclusiva, a pessoa vem antes da deficiência. **Diversa: Educação Inclusiva na prática.** Publicado em 23/11/2018. Disponível em: <https://bit.ly/2C5L2Fr>. Acesso em: 15 abr. 2024.

PESSOA, Leiliane de Nazaré Fagundes. **Dinâmica avaliativa para a identificação de deficiência em crianças da educação infantil:** um estudo na Rede Municipal de Ensino de Belém-PA. Belém: UFPA, 2018.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca. Análise de uma proposta de plano de desenvolvimento individual: ponto de vista do professor especialista. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 2, n. 1, p. 55-72, jan./jun. 2015.

RODRIGUES, Davi; KREBS, Ruy; FREITAS, Soraia. (Orgs.). **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais.** Santa Maria, RS: UFSM, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 5. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2003.

SANTOS, Christiane Bruce. **Educação, inclusão e tecnologia assistiva:** dimensões políticas

implementadas nas escolas públicas pela secretaria municipal de educação de Manaus/AM. 2022. 170 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2022.

SANTOS, Maria Vânia Quirino dos. **Uso do plano de desenvolvimento individualizado (PDI) para a inclusão educacional de alunos com deficiência.** 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Tucuruí-PA, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 25. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

SOUSA, Rogério Leal de. **Formação continuada de professores da educação infantil na centralidade do apoio ao ensino de crianças com deficiência.** 2022. 121 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022.

STACCIOLI, Gianfranco. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Tradução de Fernanda Ortale e Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. (Coleção formação de professores. Série educação infantil em movimento).

TEODORO, Poliana Acs. **A transição da educação infantil para os anos iniciais do ensino fundamental: foco na criança com Transtorno Espectro Autista (TEA).** 2022. 120f. Dissertação (Mestrado Profissional Profei) – Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Campus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2022.

VILARONGA, Carla; MENDES, Enicéia. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 95, n. 239, p. 139-151, 2014.

WAGNER, Maiby Gisele. **A subjetividade nos espaços educacionais inclusivos na educação infantil: o acolhimento e a escuta nas práticas pedagógicas.** 2022. 104 f. Dissertação (Mestrado Profissional Profei) – Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem, Campus de Sinop, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, 2022.

Submissão em: 30/05/2024

Aceito em: 06/02/2025

Citações e referências
conforme normas da:



**A DEFECTOLOGIA DE LEV SEMIONOVITCH VIGOTSKI:
uma revisão integrativa de teses e dissertações**

Roselaine Luzitana Fracalossi Kokkonen¹
Marlene Rodrigues²
Josineide Macena da Silva³

Resumo: O termo Defectologia, mesmo não sendo criado por Vigotski, foi utilizado e redefinido por ele, tanto no plano teórico quanto no prático, ao pesquisar o desenvolvimento da pessoa com deficiência. O presente texto tem por objetivo realizar uma revisão integrativa das produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado referente à Defectologia de Vigotski. Para tanto, indagamos: No Brasil, quais as contribuições da Defectologia de Vigotski que se têm feito presentes nas pesquisas em nível de mestrado e doutorado com relação à educação das pessoas com deficiência? A fim de buscarmos respostas a essa indagação, optamos por mapear, descrever e analisar os estudos realizados nos cursos de pós-graduação, cujas produções encontram-se armazenadas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com abordagem qualitativa e descritiva. Os resultados apresentaram 69 produções que versaram em sua maioria sobre estratégias de ensino e aprendizagem; formação de professores; e inclusão escolar, possibilitando-nos identificar as contribuições da Defectologia aplicadas pelas escolas brasileiras no processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência, sob o enfoque qualitativo da deficiência. Dessa forma, conclui-se que há a necessidade de divulgação dos estudos da Defectologia de Vigotski, visto sua importância tanto no plano teórico quanto na prática pedagógica, por meio de uma maior inserção deles nos cursos de formação inicial e continuada de profissionais em educação que estão diretamente envolvidos no processo de escolarização de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: Defectologia. Pessoa com Deficiência. Vigotski.

**THE DEFECTOLOGY OF LEV SEMIONOVITCH VYGOTSKY:
a integrative review in theses and dissertations**

Abstract: The term Defectology, although not created by Vygotsky, was used and redefined by him, both in theory and in practice, when researching the development of people with disabilities. The present text aims to carry out an integrative review of academic productions at master's and doctoral level regarding Vygotsky's Defectology. To this end, we ask, in Brazil, what are the contributions of academic research based on Vygotsky's Defectology that has been present in research at master's and doctoral levels in relation to the education of people with disabilities? In order to seek answers to this question, we chose to map, describe and analyze studies carried out in postgraduate courses whose productions are stored in the CAPES Theses and Dissertations Catalog and in the Brazilian Digital Library of Theses

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR). Professora de Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação de Rondônia. E-mail roselainekokkonen@seduc.ro.gov.br.

² Doutora em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia. E-mail marlene.rodrigues@unir.br

³ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Escolar, Mestrado e Doutorado Profissional da Universidade Federal de Rondônia (PPGEEProf/UNIR). Professora de Educação Especial na Secretaria Estadual de Educação de Rondônia. E-mail roselainekokkonen@seduc.ro.gov.br.

and Dissertations, with a qualitative and descriptive. The results presented 69 productions that mainly dealt with teaching and learning strategies, teacher training and school inclusion, allowing the identification of the contributions of Defectology applied by Brazilian schools in the development process of people with disabilities, under the qualitative approach of disability. Thus, it is concluded that there is a need to disseminate studies on Vygotsky's Defectology, given its importance, both theoretically and in pedagogical practice, through greater inclusion of these in initial and continuing training courses for education professionals who are directly involved in the schooling process of students with disabilities.

Keywords: Defectology. Person with Disabilities. Vygotsky.

LA DEFECTOLOGÍA DE LEV SEMIONOVITCH VYGOTSKY: una revisión integradora en tesis y disertaciones

Resumen: El término Defectología, aunque no fue creado por Vygotsky, fue utilizado y redefinido por él, tanto en la teoría como en la práctica, al investigar el desarrollo de las personas con discapacidad. El presente texto tiene como objetivo realizar una revisión integradora de las producciones académicas a nivel de maestría y doctorado en torno a la Defectología de Vygotsky. Para ello, nos preguntamos, en Brasil, ¿cuáles son las contribuciones de las investigaciones académicas basadas en la Defectología de Vygotskiy que estuvieron presentes en las investigaciones a nivel de maestría y doctorado en relación a la educación de personas con discapacidad? Para buscar respuestas a esta pregunta, optamos por mapear, describir y analizar estudios realizados en cursos de posgrado cuyas producciones están almacenadas en el Catálogo de Tesis y Disertaciones de la CAPES y en la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones, con un enfoque cualitativo y descriptivo. Los resultados presentaron 69 producciones que abordaron principalmente estrategias de enseñanza y aprendizaje, formación docente e inclusión escolar, permitiendo identificar las contribuciones de la Defectología aplicada por las escuelas brasileñas en el proceso de desarrollo de las personas con discapacidad, bajo el enfoque cualitativo de la discapacidad. Así, se concluye que existe la necesidad de difundir los estudios sobre la Defectología de Vygotsky, dada su importancia, tanto a nivel teórico como en la práctica pedagógica, mediante una mayor inclusión de estos en los cursos de formación inicial y continua de los profesionales de la educación que intervienen directamente en el proceso de escolarización de estudiantes con discapacidad.

Palavras-clave: Defectología. Persona con discapacidad. Vygotsky.

Introdução

Mesmo não sendo criado por Lev Semionovitch Vigotski⁴ (1896-1934), o termo defectologia, que significa estudo do defeito, foi utilizado e redefinido por ele, tanto no plano teórico quanto no prático. Essa redefinição advém de sua divergência na concepção tradicional que considerava apenas o aspecto biológico. Dessa forma, apresentou a perspectiva desenvolvimental, em que a pessoa é considerada em sua totalidade, em uma perspectiva

⁴ Utilizamos a grafia utilizada por Prestes (2010), Lev Semionovitch Vigotski, entre diferentes grafias que foram adotadas na tradução do alfabeto russo para o português.

dialética. O autor defendeu que o mais adequado é considerar esses dois aspectos, o biológico e o social, no desenvolvimento da criança (Smagorinsky, 2012).

Nesse sentido, é importante trazer à baila que Vigotski, na participação da 8.^a Conferência Internacional sobre a Educação de Surdos, em 1925, em Londres, percebeu o pessimismo de seus colegas, representantes cristãos, ao abordarem a Defectologia, e seus aspectos de penúria e piedade. Relacionando o sofrimento do Cristo na cruz ao da pessoa que tem alguma deficiência, como elemento de salvação humana (Smagorinsky, 2012), “Em contraste fundamental, Vygotsky sentiu que ambientes humanos e de apoio, e não a experiência da aflição como forma de melhorar a alma, deveriam caracterizar a educação daqueles que carecem de funções normativas” (Smagorinsky, 2012, p. 6).

Em consonância com esse entendimento, segundo Selau (2015), Vigotski propunha que a criança com deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas desenvolvida de outra maneira. Desse modo, defendia que o processo de instrução e desenvolvimento da Pessoa com Deficiência (PcD) requeria compreender o processo de desenvolvimento humano, em determinado meio social e cultural (Vigotski, 2022). Nesse contexto, considerando a Defectologia, Vigotski se apresenta como militante em defesa da pessoa com deficiência e elucida que ela não sente o defeito em si, mas as consequências de sua atipia em decorrência das condições psicofisiológicas diferenciadas, pelo afastamento dos meios sociais dessa pessoa, excluindo-a do direito de usufruir dos bens culturais, sociais e históricos,

É necessário dizer que sua vida se constitui numa trajetória de luta ideológica e teórica, que se reflete em sua busca pela criação da Psicologia e da Defectologia de fato científicas, pela criação de uma ciência materialista histórica dialética da criança anormal e difícil (Barroco, 2007, p. 205).

Ademais, para Vigotski, a principal missão do ensino é enriquecer o desenvolvimento, sendo essa a função da escola. Se o adulto organiza a instrução da criança conforme a posição que ela ocupa na sociedade, é fundamental que se considere a PcD como parte ativa na sociedade, capaz de desenvolver-se, com direitos iguais em qualquer circunstância. Nesse sentido, Van Der Veer e Valsiner (2014), referindo-se aos estudos de Vigotski, mencionam que o defeito físico, considerado como deficiência primária, afeta a situação social da criança por

ser excluída da não participação em ambientes, surgindo a deficiência secundária. Assim, como alternativa de compensar essa lacuna, Vigotski defende que somente uma educação com base na compensação social fará a vida dessas pessoas mais satisfatória. Para tanto, as escolas deverão se organizar para atenderem a essa propositura e oportunizarem condições para que possam conviver juntas, com pessoas com ou sem deficiência, no mesmo espaço.

Embora Vigotski (2011; 2022), em seus estudos sobre a PcD, tenha feito uso de termos que na atualidade são criticados por serem considerados pejorativos, considerava a tarefa da escola promover as adaptações necessárias para que a pessoa se desenvolvesse, e, dessa forma, contribuiu com seus postulados com relação ao processo de desenvolvimento da PcD. Logo, considerando os estudos a respeito da Defectologia, elaborou-se a seguinte problemática: No Brasil, quais as contribuições da Defectologia de Vigotski que se têm feito presentes nas pesquisas em nível de mestrado e doutorado com relação à educação das pessoas com deficiência?

A fim de buscarmos respostas a essa indagação, optamos por realizar uma revisão integrativa de literatura, pois trata-se de “um método que proporciona a síntese de conhecimento e a incorporação da aplicabilidade de resultados de estudos significativos na prática” (Souza; Silva; Carvalho, 2010, p. 102). Dessarte, pudemos mapear, descrever e analisar os estudos realizados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* que discutem a Defectologia e cujas produções encontram-se armazenadas nos seguintes repositórios: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Escolhemos esses repositórios em razão da impossibilidade de mapearmos todos os repositórios dos 270 cursos de pós-graduação da área de educação que existem no País (Brasil, 2019a).

Organizamos os resultados desse mapeamento em seções: na primeira, descrevemos a metodologia empregada; na segunda, organizamos e apresentamos os dados quantitativos do mapeamento; na terceira, analisamos os achados, a fim de descrevermos quais das contribuições do conceito de Defectologia de Vigotski têm se feito presentes nas pesquisas acadêmicas em nível de mestrado e doutorado com relação à educação das pessoas com deficiência. Esse mapeamento busca, além de apresentar as pesquisas científicas que versam sobre a temática, contribuir com as discussões acerca da inclusão escolar da PcD tanto na educação básica quanto no ensino superior.

Procedimento Metodológico

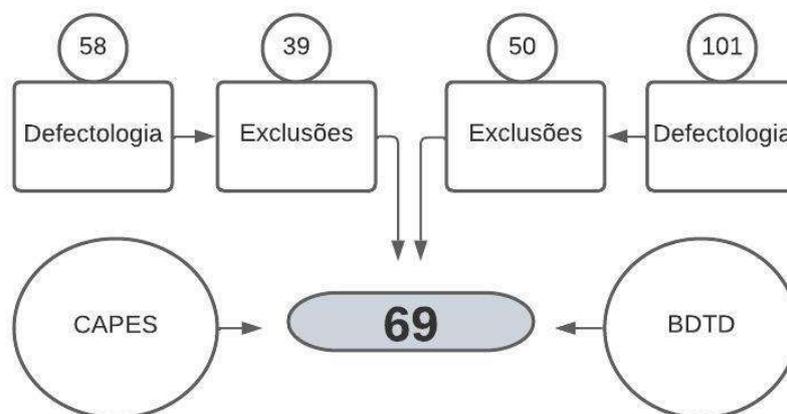
Com a finalidade de mapear, descrever e analisar a contribuição das pesquisas acadêmicas desenvolvidas pelos cursos de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, cuja temática pesquisada foi a Defectologia de Vigotski, desenvolvemos um estudo de revisão integrativa de literatura. Esse formato de revisão tem sido apontado como uma ferramenta que sintetiza as pesquisas disponíveis sobre determinada temática e direciona a prática, fundamentando-se em conhecimento científico (Souza; Silva; Carvalho, 2010).

A coleta de dados iniciou-se pela busca das produções científicas que estavam disponibilizadas em dois repositórios (Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e a BDTD) na tentativa de mapear o maior número possível de produções em nível de mestrado e doutorado dos mais diversos cursos do Brasil. Após a escolha dos repositórios, seguimos para o descritor, e optamos pelo termo “Defectologia” pelo fato de que outros descritores como “Defectologia/Teoria Histórico-Cultural”, “Defectologia/Vigotski”, e as variações da escrita do nome de Vigotski, reduziam os quantitativos dos resultados.

A busca realizada durante o mês de março do ano de 2024 resultou em 58 produções na Capes e 101 na BDTD. Em virtude do baixo resultado obtido com o descritor definido, optamos por não aplicar refinamento de dados. Após realizarmos a leitura dos títulos das pesquisas, chegamos a um total de 25 arquivos na Capes, pois 31 textos não possuíam autorização de divulgação, ou eram anteriores à plataforma, e 2 se tratava da área da saúde. Na BDTD, excluímos 16 textos por não estarem disponíveis, 7 por estarem repetidos na plataforma, 18 por já estarem hospedados na Capes, 1 por se tratar da área da saúde, restando 59 para leitura dos resumos. Após a leitura dos resumos e palavras-chave, excluímos mais 6 estudos da Capes e 9 da BDTD, visto que, embora tratassem sobre a Teoria Histórico-Cultural, não consideraram a Defectologia, restando 19 estudos selecionados no repositório da Capes e 50 no Portal BDTD. No total, extraímos dos dois repositórios 69 textos entre dissertações, relatórios crítico-reflexivos⁵ e teses. No Diagrama 1, segue a síntese dos quantitativos obtidos:

⁵ Trabalho de conclusão de curso em nível de mestrado.

Diagrama 1 – Síntese dos resultados quantitativos do mapeamento nos repositórios escolhidos



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

No Quadro 1, encontra-se a relação de autores/data das 69 produções selecionadas; as pesquisas percorrem o período de 2007 a 2022 e os autores estão relacionados de forma cronológica decrescente:

Quadro 1 – Produções selecionadas em ordem temporal decrescente

AUTOR/AUTORA	TOTAL DE PESQUISAS	ANO
Bernardino; Ferreira; Magalhães; Morais; Silva	05	2022
Franco; Nunes; Savergnini; Teixeira	04	2021
Palhuzi; Silva; Soares Silva; Guimarães; Veras	05	2020
Andrade; Biagini; Botelho; Caetano; Carmello Neto; Chaves; Dufau Silva; Ferreira; Maciel; Martins; Ortiz; Valente	12	2019
Bittencourt; Breitenbach; Domingues da Silva; Neves; Ribeiro; Rocha	06	2018
Ferreira Silva; Garcia; Lima; Nascimento; Oliveira Silva; Paula; Pimenta; Rodrigues; Silva do Nascimento	09	2017
Accorsi; De Oliveira; Dionizio; Garcia; Lopes; Oliveira Santos; Piaia; Santos; Vieira	09	2016
Silva; Rocha	02	2014
Correa; Custódio; Silva Júnior	03	2013
Ferreira; Marques; Mezzomo	03	2012
Domingues; Matos; Moraes	03	2011
Gatto; Sierra; Da Silva	03	2010
Barreto; Buzar; Galvão Filho	03	2009
Barroco; Momberger	02	2007

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Assim, de posse das produções, realizou-se a seleção dos textos; na sequência, foram efetuadas a leitura flutuante, objetivando verificar as temáticas mais comuns e recorrentes e, posteriormente, a elaboração das categorias segundo Bardin (2016). Optamos por estabelecer

as categorias de análise no intuito de padronizar a coleta de dados e facilitar a análise dos textos e das informações neles contidas.

Por conseguinte, mediante o problema e o objetivo estabelecido por este estudo, e com base nos textos selecionados, delimitamos as seguintes categorias de análise: Educação Especial na perspectiva inclusiva e Formação de professor e estratégias de aprendizagem no ensino comum e no AEE. A leitura somente dos resumos mostrou-nos ser insuficiente para a coleta de todos os dados categorizados, então recorremos em alguns casos à leitura da introdução, metodologia, resultados e conclusões dos textos. Ao final, apresentamos a síntese das análises dos resultados encontrados, assim como nossas considerações finais acerca da problemática aqui apontada.

Resultados

Após a leitura sistemática dos títulos, resumos, palavras-chave, objetivo geral, introdução, metodologia empregada e dos resultados/conclusões dos textos mapeados, apresentaremos aqui os detalhes de maior relevância antes de adentrarmos na análise das contribuições da Defectologia de Vigotski com relação à educação das PcD. No tocante à modalidade dos textos, foram selecionadas 16 teses de cursos de doutorado, 5 relatórios crítico-reflexivos, 1 trabalho de conclusão final e 47 dissertações de cursos de mestrado. O quantitativo maior das produções é em nível de mestrado, e isso se dá pelo fato de que no Brasil há mais cursos de mestrado do que de doutorado, e, de acordo com o Documento de Área – Educação (Brasil, 2019a), a área de educação contava, em 2019, com 270 cursos de pós-graduação *stricto sensu*, sendo 181 de mestrado e 89 de doutorado. Dessa forma, com o quantitativo dobrado de cursos, conseqüentemente as produções em nível de mestrado também seguiram em maior número que as teses de doutorado.

Essas produções são provenientes de uma grande diversidade de programas, no total de 47 programas diferentes, dos quais 4 de mestrado profissional. Segundo dados, no Brasil, em 2019, havia 192 programas de pós-graduação *stricto sensu* (Brasil, 2019a), o que nos leva a concluir que a parcela de programas que utilizaram a Defectologia de Vigotski como temática principal de estudo corresponde apenas a cerca de 27% do universo total. É relevante mencionar que, conforme essa primeira análise, as produções mapeadas se fazem presentes em todas as

regiões do Brasil, revelando assim a importância do estudo da Defectologia para a educação destinada às PcD em nosso país, embora o tema não tenha recebido a devida atenção nas interpretações ocidentais.

Hodiernamente tornou-se flagrante a massiva utilização do pensamento de Vygotski para a explicação dos fenômenos educacionais e psicológicos nas ciências humanas, todavia, curiosamente, a Defectologia, um de seus campos analíticos mais promissores, continua pouco explorada quanto a suas possibilidades gnosiológicas (Piccolo; Silva, 2014, p. 1).

Sobre a natureza das pesquisas, 57 apresentaram-se como empírica, de campo e participantes; 12 como de natureza teórica, bibliográfica e documental. Com o crescimento do número dos cursos de pós-graduação na área da educação, as pesquisas educacionais também aumentaram e, conseqüentemente, as de caráter empírico, as quais tendem a buscar soluções para os problemas práticos das escolas. As pesquisas empíricas e participantes dedicam-se não apenas a elucidar fatos, mas também processos, ocasionando uma flexibilidade nos procedimentos que geram críticas por parte de quem defende o modelo clássico de pesquisa (Gil, 2008). Esses críticos consideram as pesquisas empíricas e participantes essencialmente pragmáticas e acusam-nas de não promover o devido aprofundamento teórico para a produção científica. Com relação às temáticas abordadas nas pesquisas e às categorias de análise advindas do percurso de análise dos dados coletados, segue um demonstrativo no Quadro 2:

Quadro 2 – Temáticas e categorias discutidas nos estudos selecionados

TEMÁTICAS DAS PESQUISAS	QUANTITATIVO	CATEGORIAS DE ANÁLISE
Inclusão escolar	15	Educação Especial na perspectiva inclusiva
Educação especial	03	
Formação de professores e demais profissionais em educação	13	Formação de professor e estratégias de aprendizagem no ensino comum e no AEE
Estratégias de ensino e aprendizagem	32	
Outros	06	⁶

Fonte: Os autores, com base nas bibliografias analisadas (2024).

Das 69 pesquisas, a maioria delas se dedicou a temáticas relacionadas às estratégias de ensino e aprendizagem e à formação de professores, logo as englobamos na categoria “Formação de professor e estratégias de aprendizagem no ensino comum e no AEE”, visto que

⁶ Estas obras não serão consideradas na análise por motivo de não abordarem as temáticas selecionadas neste estudo.

os processos formativos tratam de estratégias de ensino e aprendizagem. Mesmo em menor número, (18), os estudos referentes à inclusão escolar e à educação especial foram considerados como uma categoria de análise, “Educação Especial na perspectiva inclusiva”. Quanto às outras 6 pesquisas, registramos que não as incluímos em razão de os assuntos não se aproximarem das categorias elaboradas.

Na categoria de análise “Estratégias de ensino e aprendizagem”, temos as pesquisas que se dedicaram ao estudo das estratégias de ensino e aprendizagem adotadas nas salas de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), perpassando as seguintes deficiências: visual, auditiva, física, intelectual. Também abordaram as estratégias com a pessoa surdocega, cega, surda, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Global do Desenvolvimento e paralisia cerebral. Observamos que as pesquisas englobam todos os tipos de deficiência no intuito de entender e desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem voltadas às peculiaridades de cada pessoa. Para Vigotski (2022, p. 867), toda pessoa precisa de educação e a criança com deficiência precisa ainda mais, pois:

Por si só, entregue a seu desenvolvimento natural, a criança surda-muda nunca aprenderá a falar, a cega nunca dominará a escrita. Aqui a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal.

Podemos compreender que o autor nos leva a refletir acerca da importância da educação na vida de uma pessoa com deficiência, pois possibilitará sair da condição de desenvolvimento natural, ou melhor, nas palavras de Vigotski (2022, p. 55), “a criança primitiva é a criança que não se desenvolveu culturalmente ou, falando com mais precisão, que se encontra nos graus inferiores do desenvolvimento cultural”, necessitando de estímulo e auxílio para se desenvolver, e que realmente estes contribuam para o desenvolvimento intelectual dela. Assim, cabe destaque para a formação do professor, que deverá, além de dominar conhecimentos inerentes à profissão, saber compreender quem é esse estudante e quais as possibilidades de aprender.

Reportando-nos às pesquisas elencadas no escopo deste texto, a formação dos profissionais em educação demonstra que, mesmo que Vigotski tenha concluído que a PcD se desenvolve da mesma forma que as demais, precisando apenas adaptar os meios para isso, o

professor que receberá um aluno com deficiência, principalmente nos casos de maior comprometimento, precisará de um preparo para compreender que as particularidades de cada aluno não são limitantes de seu desenvolvimento. Segundo Piccolo e Silva (2014), Vigotski (1997) enfatiza que o trabalho voltado para a pessoa com deficiência deve ser focado nas consequências sociais. Dialogando com esse mesmo entendimento, Stetsenko e Selau (2018), referindo-se aos estudos de Vigotski, elucidam que, quando os professores conseguirem olhar para além do defeito que se apresenta com a criança, possibilidades se abrirão em formas de alternativas e estratégias de aprendizagem. Logo, é preciso desmistificar esse conceito, desvinculando-o do preconceito, socialmente construído ao longo da história da pessoa com deficiência, de que essas pessoas estão em desvantagem em relação a quem não tem deficiência.

Ainda hoje é preciso, mesmo no âmbito educacional, que se promovam momentos formativos no intuito de trazer reflexões aos profissionais de educação referentes ao conceito de deficiência em uma perspectiva social, como é definido pela Lei Brasileira de Inclusão:

Art. 2.º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015).

O foco não é o corpo, mas a sociedade/escola, uma vez que os impedimentos estão na interação entre o ter uma lesão e viver em uma sociedade não pensada para acolher a PcD (Piccolo; Mendes, 2022). Dessa forma, os profissionais em educação, professores da sala comum, do AEE, profissionais de apoio e outros envolvidos no processo de escolarização da PcD, devem ser instruídos não apenas sobre as peculiaridades da pessoa, mas também acerca das diversas alternativas pedagógicas que se propõem a promover a aprendizagem da PcD, indo das possibilidades de comunicação alternativa, do Desenho Universal para a Aprendizagem, das Tecnologias Assistivas entre outras. Para Piccolo e Silva (2014, p. 5):

A teleologia escolar funda-se em possibilitar que os alunos, independente de suas características e diferença, se apropriem dos bens culturais desenvolvidos pela humanidade, sendo assim, é imperioso que a mesma garanta o mesmo acesso ao conhecimento, embora o possa fazer mediante uma gama díspar de metodologias.

A seguir, selecionamos os produtos educacionais gerados pelas pesquisas dos quatro Programas Profissionais de Pós-Graduação mapeados, que, por serem elaborados com o intuito de responder a uma pergunta/problema oriunda do campo de prática profissional, são uma alternativa para que as profissionais em educação compreendam sua prática de maneira mais reflexiva e, assim auxiliem no processo de ensino e aprendizagem da PcD. Embora estes sofram críticas, trata-se de um quesito obrigatório a ser desenvolvido em um contexto prático, pois contribuem para a educação no chão da escola, transpondo os limites da teoria e da prática.

Para Rizzatti *et al.* (2020, p. 2), “Professores e professoras podem reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) [...], adaptando-os às necessidades de suas diferentes turmas”, haja vista que esses produtos não são elaborados de forma espontânea, mas são frutos de uma pesquisa teórica e prática sistematizada com relação ao tema abordado, compreendendo referenciais teórico-metodológicos. Apresentamos aqui os produtos educacionais fruto das pesquisas mapeadas realizadas nos mestrados profissionais em ordem cronológica decrescente:

- Caderno Pedagógico: uma experiência a ser compartilhada com docentes de matemática da educação básica formados e em formação sobre o trabalho com um aluno autista (Guimarães, 2020);
- Curso de Extensão: Defectologia de Vygotski aplicada à escola (Caetano, 2019);
- Reformulação de item do Projeto Político Pedagógico: atendimento com intérprete de Libras (Dufau Silva, 2019);
- Curso de formação de professores e monitores de alunos com necessidades educativas especiais (Ferreira, 2019);
- Proposta de trabalho colaborativo entre os discentes, no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), avaliando as possibilidades e os limites na aprendizagem das equações de primeiro grau, pelos alunos com deficiência intelectual (DI), na sala de aula regular (Ortiz, 2019);
- Unidade didática: The giving tree (Biagini, 2018);

- Unidade didática: Utilização de recursos de matemática inclusiva no ensino de física para pessoas com deficiência visual (Ferreira da Silva, 2017);
- Cartilha: O uso de *software* na aprendizagem da criança com TEA: introdução ao SND nos anos iniciais (Silva do Nascimento, 2017);
- Grupo de Estudos (Santos, 2016).

Outras pesquisas também desenvolveram recursos didáticos referentes ao campo pesquisado, 57 delas apresentaram-se como empírica, de campo e participantes. No Brasil, conforme apontado por Thiollent (2011), esse formato de pesquisa tem se desenvolvido cada vez mais na busca por entender o fenômeno educativo dentro da realidade escolar, onde tudo acontece. Para Demo (2004), a pesquisa participante acrescenta o compromisso com mudanças concretas na realidade, gerando: ganhos na pessoa, na profissão e na prática educativa (Pimenta; Franco, 2012). Para Franco (2005), uma pesquisa surtirá efeitos somente se promover oportunidades de autoformação na perspectiva de superação dos problemas da prática em uma articulação entre as condições sócio-históricas e culturais dos sujeitos.

Com relação à categoria de análise “Educação Especial na perspectiva inclusiva”, elencamos aqui as contribuições dos estudos que abordaram essa temática. Para Neves (2018), as práticas educativas vivenciadas pelas crianças no ambiente escolar não pareceram favorecer as interações sociais, o desenvolvimento e a aprendizagem. Para a autora, não há a preocupação com a elaboração de atividades que atendessem demandas específicas dessas crianças, e conclui que ainda há muitos desafios a serem enfrentados no ambiente escolar com relação à inclusão da PcD. Mediante essa conclusão da autora, observamos que ainda hoje a colocação de Vigotski (2011, p. 867) é realidade:

Todo o aparato da cultura humana (da forma exterior de comportamento) está adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa. Toda a nossa cultura é calculada para a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calculados para um tipo normal de pessoa.

As demandas específicas, ao longo da escolarização, ou são negligenciadas ou consideradas um obstáculo para o desenvolvimento da pessoa, ocasionando defasagens da

aprendizagem, como colocam Breitenbach (2018) e Rocha (2018), além da dificuldade do acesso e de frequência desses estudantes às escolas, tanto no ensino comum quanto nas classes especiais. Para Vigotski (2011, p. 869), “O olhar tradicional partia da ideia de que o defeito significa menos, falha, deficiência, limita e estreita o desenvolvimento da criança, o qual era caracterizado, antes de mais nada, pelo ângulo da perda dessa ou daquela função”. Embora ainda se veja dessa forma, a sociedade precisa atentar-se, assim como coloca Vigotski (2011), para os caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem, como os recursos de tecnologia assistiva, comunicação alternativa, entre outros.

A pesquisa científica é benefício gerado para a população que a ela se refere, aqui especificamente falando das pesquisas na área educacional, o que podemos observar nas 69 produções selecionadas, em que se buscaram, por meio de seus resultados, discussões e conclusões, novos conhecimentos que visam beneficiar o meio em que foram desenvolvidas.

Análises

Considerando as pesquisas, observamos que elas demonstram interesses em investigações que possam contribuir tanto no processo de ensino e aprendizagem quanto nas formações de professores e na consequente desmitificação do estudante considerado ideal, sem deficiência, pois o perfil continua sendo aquele enraizado na cultura do “homem típico, normal, adaptada a sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode inserir-se na cultura de um modo diferente e indireto, como acontece para a criança normal” (Vigotski, 2022, p. 54). Assim, o autor nos leva a refletir a respeito da organização do ensino e como estrategicamente é pensado para pessoas que não têm deficiência, e esse cenário, apesar de nos distanciar da época em que o autor escreveu, é um tema muito presente, indicando que, apesar dos avanços em matéria de legislação, ainda não se consolidou plenamente no ensino comum.

Nesse sentido, visando contribuir e descobrir como a pessoa com deficiência se desenvolvia, o autor se dedicou a estudar e pesquisar nessa área e, com base em estudos científicos, faz a seguinte elucidação:

[...] no desenvolvimento das crianças com deficiência, atuam as mesmas leis gerais que no desenvolvimento das demais crianças, explica a relação da aprendizagem com o desenvolvimento a partir da teoria da zona de desenvolvimento proximal, a qual lhe permite uma orientação mais efetiva e verdadeiramente desenvolvedora para a educação especial e uma perspectiva mais positiva e otimista para a escola especial (Vigotski, 2022, p. 24).

Diante do exposto, o autor menciona que a PcD aprende como as demais pessoas, todavia essa educação será pensada considerando as possibilidades de aprendizagem da criança, a partir dos conhecimentos já adquiridos, necessitando de estímulo para se desenvolver. Enfatiza ainda que “a zona de desenvolvimento iminente arma o pedólogo e o pedagogo com a possibilidade de compreender a marcha interna, o próprio processo de desenvolvimento, [...]” (Vigotski, 2021, p. 191). É importante saber o que a criança já sabe fazer sozinha e também com o auxílio do outro, de maneira a explicitar melhor:

A zona de desenvolvimento iminente da criança é a distância entre o nível de desenvolvimento atual, definido pela realização autônoma de tarefas, e o nível de desenvolvimento possível da criança, definido pela realização de tarefas que são resolvidas por ela com a orientação de adultos e em colaboração com companheiros mais aptos (Vigotski, 2021, p. 190).

Podemos observar que se trata de um processo que requer o domínio de conhecimentos teórico e metodológico, que é preciso conhecer o estudante em razão de o planejamento estar voltado o mais próximo possível de suas condições de aprendizagem, evitando ações arbitrárias que não atendam às expectativas desse estudante.

É interessante observarmos, especialmente, que o movimento por uma educação de qualidade, com equidade, vem crescendo no cenário educacional brasileiro, não apenas pelo acesso à escola, mas também por um ensino que dialogue com as peculiaridades de aprendizagem do estudante, o que implica ampliar o conceito de deficiência, outras formas de ensinar e de ver o outro como pessoa, não somente como uma pessoa deficiente.

Consoante a temática, trazemos o quantitativo de matrículas de PcD do Brasil, e com base nos dados do Inep (2023), objetivando visualizar a demanda do ano de 2022, consta que foram efetivadas 1.764.846 matrículas de PcD nas escolas comuns, sendo entre estas: 914.467 com deficiência intelectual; 429.521 com TEA; 158.371 com deficiência física; 86.341 com deficiência múltipla; 80.429 com baixa visão; 40.267 com deficiência auditiva; 20.699 com

surdez; 7.308 com cegueira; e 628 com surdocegueira. Esse número tem crescido anualmente em virtude da conquista do acesso ao ensino formal, sistemático, no ambiente comum a todos, fazendo com que educadores compreendam e se apropriem de conhecimentos que contribuem para o processo de desenvolvimento do estudante incluído como a Defectologia de Vigotski, que se mostrava intensamente preocupado com a forma pela qual se desenvolvia o ensino direcionado à PcD, à época, e muitas vezes ainda hoje.

Assim, referindo-se ao ensino da educação especial, Vigotski (2022, p. 63) elenca que esse ensino tem “diante de si a tarefa da criação positiva, da criação de suas formas de trabalho que respondam à peculiaridade de seus educandos”, ou seja, desenvolver o ensino a partir de uma organização pedagógica qualitativa, empoderando a criança, e não a deficiência, desfazendo-se do ensino acentuado no déficit, característico da pedagogia do século XIX, que se centrava no déficit, ou seja, no ensino orientado com base no desenvolvimento já produzido (Piccolo; Silva, 2014). Para Vigotski (2011, p. 866):

[...] se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar. Se as dificuldades organizadas por nós obrigam a criança a corrigir seu comportamento, a pensar antes de agir, a tomar consciência em palavras, como diz Claparède, então acontece a situação mencionada. Mas, se organizamos o experimento de modo que a criança não depare com dificuldades, então a porcentagem de sua fala egocêntrica diminui imediatamente de 96% para 47%, ou seja, cai quase pela metade

Segundo Lima, Rosseto e Castro (2020, p. 25981), “Em meados da década de 1920, Vigotski, ao desenvolver os fundamentos de uma psicologia fundada no Materialismo Histórico-Dialético, contribuiu, expressivamente, para o estudo da educação de crianças com deficiência”. Segundo os autores, com as publicações dos estudos acerca da Defectologia (terminologia usada por Vigotski que significa o estudo do defeito), ele atualiza o termo inserido na língua russa por Vsevolod Petrovich Kashchenko e passa a defender que o desenvolvimento da criança com deficiência parte das mesmas leis que as das crianças que não apresentam deficiência. Refuta dessa forma antigos conceitos da Defectologia como o enfoque na medição quantitativa das capacidades das PcD.

Dessarte, observa-se que as preocupações de Vigotski, ao desenvolver os estudos sobre a Defectologia, estão presentes nas pesquisas acadêmicas selecionadas. Os autores, ao se

dedicarem em sua maioria aos processos de ensino e aprendizagem das PcD incluídas nas escolas comuns, demonstraram preocupações em resolver situações-problemas do processo de ensino e aprendizagem, como no estudo de caso desenvolvido por Silva do Nascimento (2017), em que pesquisou as situações de aprendizagem utilizando um *software* livre com uma criança com TEA, do 3.º ano do ensino fundamental, bem como por meio do desenvolvimento do material didático para o ensino de conteúdos de língua portuguesa e matemática feito por Oliveira Silva (2017), assim como a construção de uma unidade didática com o uso do soroban e da notação braile do código matemático, unificando-as em situações de ensino de física, para estudantes com deficiência visual, elaborada por Ferreira da Silva (2017).

Os conceitos da Defectologia de Vigotski continuam, após cerca de um século, contribuindo com os processos de ensino e aprendizagem de todas as pessoas, pois, segundo o teórico Rossetto (2012, p. 5), “[...] todo ser humano pode aprender, mesmo apresentando condições físicas, mentais, sensoriais, neurológicas ou emocionais diferentes [...]”. Assim como Vigotski, também acreditamos que as PcD apenas se desenvolvem de forma diferente:

A função da escola é a de proporcionar ao aluno a possibilidade de apropriar-se da cultura historicamente desenvolvida pela humanidade, garantindo o acesso ao conhecimento e ao processo de humanização. Não basta possibilitar que a criança com deficiência adentre a sala de aula, é preciso que o papel social da escola contemple sua máxima, a saber, o conhecimento sistematizado (Lima; Rosseto; Castro, 2020, p. 25984).

Vigotski trabalha com dois aspectos da constituição da deficiência: os de ordem primária e os de ordem secundária. Os de ordem primária advêm do comprometimento biológico e os de ordem secundária, das relações sociais vividas pela pessoa. Assim, todo trabalho do professor deve ser voltado para evitar que o defeito de ordem primária se constitua em um defeito de ordem secundária (Rosseto, 2012). Nesse sentido, é salutar ressaltar que tal defeito de ordem primária tem origem na “falta de desenvolvimento das funções psíquicas superiores” [...], e, como forma de prevenir ou mesmo aprofundar esses defeitos no desenvolvimento das pessoas com deficiência, é necessário inserir o estudante em condições de aprendizagem, pois, “quanto mais afastado encontra-se o transtorno do órgão afetado e do desvio primário relacionado com ele, com mais facilidade pode-se corrigir esse transtorno” (Vigotski, 2022, p. 468).

Prosseguindo a respeito da formação de professores, a pesquisa de Caetano (2019) discute as concepções dos professores acerca da educação das PcD à luz dos textos da primeira fase da Defectologia de Vigotski, entre 1924 e 1925, tendo como resultados da pesquisa a evidência de que a formação de professores é essencial para que a educação inclusiva ocorra de modo efetivo. A autora nos apresenta os dados obtidos pela pesquisa que, segundo ela, apontaram que as formas de pensar das professoras sobre temas relacionados à inclusão escolar ainda estão em construção, e, por falha do processo de formação inicial e continuada no Brasil, ainda a educação de PcD se configura como um estranhamento nas escolas regulares que idealizam o aluno-padrão, em uma luta contra a diversidade, tão comum à espécie humana. Para Vigotski (2022, p. 20):

[...] o insuficiente desenvolvimento que se observa nas pessoas com algum tipo de defeito deve-se essencialmente à ausência de uma adequada educação, baseada em métodos e procedimentos especiais, que permitam um desenvolvimento semelhante ao de crianças normais.

Segundo Lima, Rosseto e Castro (2020), Vigotski atribuía importância ao papel do professor, pois considerava essenciais para o desenvolvimento da pessoa as formas de comunicação usadas pelo professor em razão da relevância que atribuía ao papel da cultura, do social na vida do aluno. Ao professor cabem mediar e promover o acesso do aluno à cultura produzida pela humanidade, além de organizar as adaptações necessárias para incluir efetivamente o aluno. No processo de inclusão da PcD, já transpassamos algumas barreiras, como o direito à matrícula, embora de forma incompleta. Como pode ser visto nas pesquisas aqui selecionadas, um dos grandes desafios é promover o acesso ao conhecimento às PcD que apresentam maiores comprometimentos.

Entre as pesquisas que discutem a inclusão escolar destaca-se a de Teixeira (2021) que, ao investigar as vivências de um grupo de pessoas com TEA que concluíram o ensino superior, identificou os fatores a elas associados à luz da Defectologia de Vigotski e concluiu que as consequências da deficiência secundária, por parte de colegas e professores, foram superadas ao longo do processo de inclusão, tendo suas dificuldades compensadas, possibilitando que uma das investigadas concluísse o curso de medicina. Logo, é possível reafirmar o pressuposto vigotskiano de compensação das limitações biológicas no caso observado, em que houve a

superação das dificuldades enfrentadas, por meio de instrumentos e ações culturais proporcionados pela socialização.

Quanto ao conceito de compensação, identificado em todas as pesquisas, Vigotski (2022) entende que a educação de PcD deve basear-se nas possibilidades de compensação para superação das dificuldades, e que essas possibilidades devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz:

Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas, e em ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob novo ponto de vista Vigotski (2022, p. 78).

Em sua pesquisa, Rocha (2018) analisou o processo de escolarização de educandos com deficiência múltipla e o impacto em seu desenvolvimento por meio de situações de compensação. Segundo a autora, o conceito de compensação de Vigotski subsidiou a investigação de como a escolarização pode contribuir para aprendizagem dos alunos que apresentam severos comprometimentos, e concluiu que instrumentos de suporte e apoio de compensação como artefatos e recursos humanos podem se constituir como caminhos viáveis para o desenvolvimento dos sujeitos. Ao serem utilizados como forma de compensação das limitações dos sujeitos, esses instrumentos colaboram com a aprendizagem e consequente desenvolvimento dos alunos, logo a compensação deve ser utilizada como metodologia do trabalho educativo. A compensação não é natural, biológica, mas sim criada socialmente por meio de caminhos indiretos para desenvolver a capacidade do raciocínio, da atenção, da autonomia. Ela não substitui as funções comprometidas por outras, mas se coloca como uma possibilidade de a pessoa percorrer outros caminhos e assim efetivar a inclusão aprendendo e participando ativamente da sociedade em que vive (Rossetto, 2012; Ruppel; Hansel; Ribeiro, 2021; Vigotski, 2022).

As pesquisas de Teixeira (2021), de Botelho (2019), Breitenbach (2018) e Dufau Silva (2019), que discutem a inclusão escolar, apontaram em seus resultados as barreiras do processo inclusivo como: práticas de *bullying*; falta de formação específica aos docentes; famílias e os docentes assumindo postura filantrópica com relação aos discentes e assim intensificando as consequências sociais da deficiência, como colocado por Vigotski (2022). Sob o estigma de

“coitadinhos”, a preocupação com a aprendizagem é deixada em segundo plano. Para Botelho (2019), é preciso superar o vício dos rótulos que a sociedade impõe à PcD para que o processo de ensino e aprendizagem passe realmente a acontecer, de forma que as habilidades da pessoa sejam potencializadas (Teixeira, 2021). Dufau Silva (2019) revela a boa vontade dos docentes, porém, para vencer as barreiras do processo de inclusão escolar, é preciso mais do que boa vontade, como colocado por Botelho (2019), necessita-se de um trabalho conjunto, valorativo e sem discriminações, em uma acessibilidade atitudinal, removendo as barreiras, dando oportunidade aos estudantes com deficiência para que se expressem em suas dificuldades e anseios, contribuindo para uma comunidade acadêmica inclusiva, “[...] é preciso entender que a inclusão depende de um processo colaborativo, de reflexões e principalmente de atitudes” (Botelho, 2019, p. 102).

Vigotski (2022) defendia a inclusão da PcD na escolarização comum pois postulava que, ao segregar, o processo de aprendizagem seria limitado e diferente das demais pessoas. “A ideia central consiste em que a educação é considerada como uma parte da vida social e como participação organizada das crianças nessa vida” (Vigotski, 2022, p. 175). Para Rossetto (2012, p. 1),

Vigotski nos auxilia a compreender melhor o desenvolvimento do ser humano, partindo do pressuposto de que o indivíduo se constitui como sujeito por meio de um processo permanente de interações compartilhadas e que seu desenvolvimento é concebido à luz das inter-relações e das circunstâncias culturais, sociais e históricas.

O papel da cultura, da mediação, do trabalho colaborativo e da interação com os demais colegas na escola comum é uma forma de desenvolvimento humano, não só para a PcD, mas também para a pessoa neurotípica. Vigotski (2022) afirma que a tarefa não é só educar os cegos, mas também reeducar os videntes. Com essa frase encerramos nossas análises à medida que observamos a grande importância da tarefa social e pedagógica da educação especial no processo de desenvolvimento de todas as pessoas.

Diante da síntese apresentada e discutida dos dados coletados, observa-se que, embora em um universo delimitado pelos dois repositórios escolhidos aqui neste mapeamento bibliográfico, a Defectologia de Vigotski é um tema presente nas pesquisas científicas que se ocupam em elucidar e apontar soluções aos problemas advindos do universo educacional da

educação especial e inclusiva à luz dos fundamentos da Defectologia defendida por Vigotski que, a sua época,

[...] argumentou fortemente contra esta abordagem reducionista a que as pessoas com deficiência estavam submetidas, criticando a concepção filosófica e científica de deficiência que se voltaria exclusivamente para os determinantes quantitativos da deficiência que apenas demarcam o grau de deficiência intelectual [...] (Selau, 2015, p. 194, tradução nossa).

Portanto, verifica-se que ainda hoje as pesquisas acadêmicas que se dedicam a analisar o processo de inclusão da PcD consideram o posicionamento da Defectologia conforme Vigotski. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão, em seu art. 4.º: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades como as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (Brasil, 2015).

Considerações Finais

Aproximadamente após um século da publicação dos fundamentos da Defectologia de Vigotski e sob uma nomenclatura que atualmente é considerada pejorativa, seus conceitos se fazem presentes quando o assunto são o desenvolvimento e a escolarização da PcD. Seu postulado referente à defesa de que o desenvolvimento humano se dá de forma cultural/social; ao entendimento de que uma pessoa com deficiência não apresenta um desenvolvimento fora do que é considerado “padrão” pela sociedade, mas que apenas acontece de maneira diferente e, portanto, deve-se ofertar um ensino de acordo com as peculiaridades da PcD; à existência de uma deficiência de ordem primária e outra de ordem secundária; à necessidade de um enfoque qualitativo a respeito da deficiência; ao conceito de compensação social; e a suas críticas a segregação que as escolas especiais promoviam, criando um mundo adaptado e diferente da sociedade onde essas pessoas vivem, está presente nas bibliografias aqui mapeadas.

Dentro do universo apresentado pelas teses e dissertações selecionadas por esta pesquisa, ao observarmos a prática pedagógica nas situações investigadas, concluímos que, embora as pesquisas levaram até à sala de aula a discussão dos conceitos da teoria da Defectologia de Vigotski, a inclusão escolar ainda não é efetivada conforme as bases conceituais da teoria, sendo na maioria dos casos somente representada pela matrícula e permanência em sala de aula, e não pela aprendizagem da PcD. As 69 produções apresentaram

principalmente a realidade das instituições de educação de nosso país, retratando as barreiras que tanto os profissionais quanto os estudantes têm enfrentado na busca pelo direito, garantido em lei, mas não posto em prática, do acesso à educação.

Esse mapeamento não tem pretensão de representar todas as pesquisas realizadas no Brasil referentes à Defectologia de Vigotski, visto que muitos programas de pós-graduação *stricto sensu* hospedam suas produções em repositórios próprios. Por exemplo, em nossa seleção, não encontramos nenhuma produção da Universidade Federal Fluminense, e a professora doutora Zoia Prestes é docente dessa instituição e líder do grupo de pesquisa “Núcleo de tradução, estudos e interpretação das obras dos representantes da teoria histórico-cultural”. Entretanto, propomo-nos a apresentar aqui um panorama da influência da Defectologia de Vigotski entre os pesquisadores da área da educação, sem abordar a psicologia histórico-cultural. Dessa forma, colocamos nosso mapeamento de teses, dissertações, relatórios crítico-reflexivos como um apanhado percentual da influência dos estudos de Vigotski no cenário brasileiro.

Urge a necessidade de que a comunidade acadêmica volte seus olhares não só para os 1.764.846 milhões de PcD matriculadas nas escolas brasileiras, mas também para os 18,6 milhões de pessoas (IBGE, 2023) do nosso país. Para a parcela da população que ainda não tem seu direito à aprendizagem garantido, os incluídos e os excluídos, nosso papel de educadores, dedicados à pesquisa do processo de escolarização da PcD, não é de negar a complexidade da inclusão, mas de dialogar, apontar, elucidar os mecanismos que possibilitam uma verdadeira inclusão de quem, como apontava Vigotski, necessita muito do que a verdadeira educação tem para oferecer.

Referências

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

BARROCO, Sonia Maria Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. 2007. 414f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara, 2007.

BOTELHO, Deuzimar Helena de Oliveira. **Desafios da inclusão no ensino superior:**

narrativas de uma universitária com Síndrome de Down. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 6 fev. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área** – Educação. Brasília, 2019a.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Documento de área** – Ensino. Brasília, 2019b.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos.** Brasília: Liber Livro, 2004.

DUFAU SILVA, Karla. **Alternativas de mudança no item do PPP relacionado a educação de surdos da E.M.E.F. Silvina Gonçalves.** Relatório Crítico-Reflexivo. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2019.

FERREIRA, Claudete Botelho. **Formação de professores e monitores de educação especial por meio de grupos de estudos.** Relatório Crítico-Reflexivo. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2019.

FERREIRA DA SILVA, João Paulo. **Utilização de recursos de matemática inclusiva no ensino de física para pessoas com deficiência visual.** 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

FRANCO, Kethulinn Aagma Maia Drumond. **Relação entre o professor e o intérprete de Libras no ensino de ciências para o aluno surdo: uma relação pedagógica necessária.** 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, dez. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 dez. 2021.

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

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). **Pessoas com deficiência 2022: divulgação dos resultados gerais.** Brasília, 2023. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/0a9afaed04d79830f73a16136dba23b9.pdf. Acesso em: 20 fev. 2024.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2022**: divulgação dos resultados. Brasília, 2023.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf.

Acesso em: 6 fev. 2023.

LIMA, Sonia Ribeiro de; ROSSETTO, Elisabeth; CASTRO, Solange de. O estudo da defectologia sob a perspectiva de Vigotski. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, p. 25977-25992, 2020.

NASCIMENTO, Telma Raimundo do. **Avaliação pedagógica inicial de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental**: as possibilidades sobrepõem os limites. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

OLIVEIRA SILVA, Fernanda Cinthya de. **O uso de instrumentos midiáticos no processo de escolarização de alunos com diagnóstico de deficiência na educação básica**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

ORTIZ, Katiúscia Texeira Dias. **Possibilidades e limites do trabalho colaborativo: o processo de aprendizagem das equações de primeiro grau pelos alunos com deficiência intelectual**. Relatório Crítico-Reflexivo. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pampa, Jaguarão, 2019.

PICCOLO, Gustavo Martins; MENDES, Enicéia Gonçalves. Maio de 68 e o modelo social da deficiência: notas sobre protagonismo e ativismo social. **Revista Educação Especial**, v. 35, e 40/1–21, 2022.

PICCOLO, Gustavo Martins; SILVA, Sandra Cassiano da. A defectologia em Vygotski: do proposto ao pensado na Educação Especial. **Efdeportes.com**, Buenos Aires, v. 192, n. 1, p.1-15, maio 2014. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd192/a-defectologia-em-vygotski.htm>. Acesso em: 10 jan. 2024.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro (org.). **Pesquisa em educação**: possibilidades investigativas, formativas da pesquisa-ação. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise e traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/UnB, Brasília, 2010.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André Betemps Vaz da Silva; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO: Docência em Ciências**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em:

<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2023.

ROCHA, Máira Gomes de Souza da. **Os sentidos e significados da escolarização de sujeitos com múltiplas deficiências**. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu, 2018.

ROSSETTO, Elizabeth. **Os sujeitos da educação especial a partir da perspectiva histórico-cultural**. Cascavel: Edunioeste, 2012.

RUPPEL, Cristiane; HANSEL, Ana Flávia; RIBEIRO, Lucimare. Vygotsky e a defectologia. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, p. 11-24, 2021.

SELAU, Bento. Vygotski's Studies on Blindness. In: CASTRO, Bento; CASTRO, Rafael Fonseca (org.). **Cultural-historical approach: educational research in different contexts**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs>. Acesso em: 29 jul. 2023.

SILVA DO NASCIMENTO, Iêda Clara Queiroz. **Introduções ao sistema de numeração decimal a partir de um software livre: um olhar sócio-histórico sobre os fatores que permeiam o envolvimento e a aprendizagem da criança com TEA**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

SMAGORINSKY, Peter. Vygotsky, “Defectologia”, e a inclusão de pessoas diferentes no fluxo cultural mais amplo. **Journal of Language and Literacy Education [On-line]**, v. 8, n. 1, p. 1-25, 2012. Disponível em <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/05/Vygotsky-and-Defectology.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2024.

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

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos (“Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky”). **Educação**, 41(3), 315–333, 2018.

TEIXEIRA, Kétilla Batista da Silva. **Vivências de pessoas com autismo que concluíram o ensino superior no município de Porto Velho/RO: uma análise histórico-cultural**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

THIOLLENT, Michel Jean Marie. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vygotsky**. Uma síntese. São Paulo: Loyola, 2014.

VIGODSKAIA, Guita Lvovna; LIFANOVA, Tamara Mirrailovna. **Lev Semionovitch**

Vigotski: jizn, deiatelnost, chtrirri k portretu. Moscou: Smisl i Smisl, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação & Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento:** escritos de L. S. Vigotski. Tradução Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia.** Tradução do Programa de ações relativas às pessoas com necessidades especiais (PEE). Cascavel, PR: Edunioeste, 2022. (Obras completas, t. V.)

Submissão em: 30/04/2024

Aceito em: 25/09/2024

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

**MULTI PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NA PANDEMIA COVID-19:
uma revisão sistemática de literatura sobre o ensino básico, nesse período, no Brasil**

Dayene Mendes Silva Gonçalves¹
Evangelina de Mello Bastos²
Josiel Lopes Valadares³

Resumo: Este artigo tem como objetivo identificar políticas públicas educacionais e ações do poder público voltadas para o ensino básico, durante a Pandemia de Covid-19. Trata-se de uma revisão sistemática da literatura, realizada por meio da busca no portal da CAPES, com acesso expandido às seguintes bases de dados eletrônicas: *Scopus*, *Web of Science*, *Science Direct* e *SciELO*, de publicações nacionais no período compreendido entre 2020 e 2023. Na pesquisa efetuada não se encontraram elementos que mostrem uma preocupação com as políticas públicas exclusivamente voltadas para enfrentar os desafios educacionais impostos pela pandemia. Constatou-se o ensino remoto como uma alternativa viável em situações de emergência como a pandemia de Covid-19 e a importância da interação social e da sociabilização no desenvolvimento dos estudantes. Por fim, como contribuição, o estudo enriquece a literatura sobre a temática, à medida que evidencia os elementos que podem influenciar no gerenciamento de situações de crises em educação básica e destaca a necessidade de desenvolver políticas educacionais com investimentos adequados ao enfrentamento das desigualdades sociais.

Palavras-chave: Educação Básica. Equidade em Educação. Políticas Públicas em Educação.

**MULTIPLE EDUCATIONAL PERSPECTIVES DURING THE PANDEMIC: A
systematic literature review on elementary education in Brazil**

Abstract: This article aims to identify educational public policies and actions of the public authorities focused on basic education during the Covid-19 Pandemic. It is a systematic literature review, conducted by searching the following electronic databases in CAPES portal with expanded access: *Scopus*, *Web of Science*, *Science Direct*, and *SciELO*, covering national publications from 2020 to 2023. In the conducted research, no elements were found that show concern with public policies exclusively aimed at addressing the educational challenges imposed by the pandemic. Remote learning was found to be a viable alternative in emergency situations such as the Covid-19 pandemic, highlighting the importance of social interaction and sociability in the development of students. Finally, as a contribution, the study enriches the literature on the topic by highlighting the elements that can influence the management of crisis situations in basic education and underscores the need to develop educational policies with appropriate investments to address social inequalities.

Keywords: Basic Education. Equity in Education. Public Policies in Education.

¹ Doutoranda em Administração pela Universidade Federal de Viçosa, Mestra em Gestão e Estratégia pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e graduada em Sistemas de Informação pelo Instituto Doctum. Técnica em Tecnologia da Informação no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais. E-mail de contato: dayene.goncalves@ufv.br.

² Doutoranda em Administração pela Universidade Federal de Viçosa, Mestra em Administração pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Participante do Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Desenvolvimento (UFV) do CNPq. E-mail de contato: evangelina.bastos@ufv.br.

³ Professor Adjunto no Departamento de Administração e Contabilidade e no Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Coordena um Grupo de Estudos em Transparência, Accountability e Corrupção. Possui doutorado (UFLA), mestrado (UFV) e graduação (UFV) em Administração. E-mail de contato: josiel.valadares@ufv.br

PERSPECTIVAS EDUCATIVAS MÚLTIPLES DURANTE LA PANDEMIA: Una revisión sistemática de literatura sobre la educación primaria en Brasil

Resumen: Este artículo tiene como objetivo identificar políticas públicas educativas y acciones del poder público dirigidas a la educación básica durante la pandemia de Covid-19. Se trata de una revisión sistemática de la literatura, realizada a través de la búsqueda en el portal CAPES, con acceso ampliado a las siguientes bases de datos electrónicos: Scopus, Web of Science, Science Direct y Scielo, de publicaciones nacionales en el período comprendido entre 2020 y 2023. En la investigación realizada, no se encontraron elementos que muestren una preocupación por las políticas públicas dirigidas exclusivamente a enfrentar los desafíos educativos impuestos por la pandemia. Se constató que el aprendizaje a distancia es una alternativa viable en situaciones de emergencia como la pandemia de Covid-19, destacando la importancia de la interacción social y la sociabilidad en el desarrollo de los estudiantes. Finalmente, como contribución, este estudio enriquece la literatura sobre el tema, en la medida que hace evidente los elementos que pueden influir en el manejo de situaciones de crisis en la educación básica y destaca la necesidad de desarrollar políticas educacionales con inversiones adecuadas al enfrentamiento de desigualdades sociales.

Palavras-clave: Educación Básica. Equidad en la Educación. Políticas Públicas en Educación.

Introdução

Frente a uma pandemia, é crucial considerar não apenas os aspectos relacionados à saúde pública e coletiva, mas também reconhecer o amplo impacto que uma crise de saúde, como a causada pela Pandemia de Covid-19, exerce nos diversos setores da sociedade. O escasso conhecimento sobre os efeitos nos diferentes contextos sociais provocados pela pandemia, em razão da falta de conhecimento científico da infecciosidade do vírus, até então desconhecido, forçaram mudanças em bilhões de vidas.

A pandemia de Covid-19 foi classificada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como a crise mais desafiadora desde a Segunda Guerra Mundial (BBC, 2020). A partir de março de 2020, com a declaração oficial dessa doença pela OMS, os estados brasileiros gradativamente começaram a implementar medidas de interdição das atividades de circulação de pessoas e a promover o isolamento social. Conseqüentemente, as atividades de diversos setores foram impactadas, dentre essas, as atividades educacionais de diferentes níveis e modalidades não ficaram isentas, sendo suspensas no decorrer daquele mês, à medida que os estados publicaram seus respectivos decretos locais (Castioni et al., 2021).

Nesse período da pandemia, a área da educação foi uma das mais atingidas, visto que foram tomadas medidas de distanciamento social e instruções de permanência em casa, emitidas por governos e autoridades de saúde para conter a propagação da Covid-19, forçando mudanças

significativas nesse setor. Essas medidas exigiram adaptações no ensino e aprendizagem, levando a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a fornecer uma lista detalhada de plataformas digitais, aplicativos e ferramentas para ajudar pais e educadores a facilitar a educação de forma segura (Hussein et al., 2021). A disseminação da Pandemia de Covid-19 desencadeou uma crise sanitária que afetou a economia, cultura e política em âmbito nacional e internacional. Nesse contexto caracterizado pela extrema incerteza, a necessidade de adaptação e improvisação se tornou premente (Pascuci; Fishlow, 2023). É possível que esse momento sem precedentes tenha exacerbado as desigualdades existentes em todo o Brasil, abrangendo aspectos como renda, moradia, acesso à saúde, saneamento, educação e emprego, uma vez que a necessidade de distanciamento social rapidamente fez com que o povo brasileiro experimentasse suas consequências (Brasil, 2020).

Diante deste cenário desafiador, surge a necessidade de aprofundar nossa compreensão sobre as implicações da pandemia no Brasil e no mundo. A disseminação de informações é fundamental para aprender com as experiências vivenciadas, e é com esse propósito que este estudo se apresenta. Explorando a literatura recente, investigamos as políticas voltadas para a educação básica e pública durante esse período, especialmente considerando que o distanciamento social trouxe a necessidade de as escolas adotarem estratégias para assegurar a continuidade do processo educativo. Além disso, nosso interesse é destacar as múltiplas perspectivas relacionadas à implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE), incluindo as dificuldades e desafios enfrentados pela gestão pública, pelos docentes e, sobretudo, pelos discentes, cujo direito à educação deve ser garantido.

Face ao exposto, a pergunta que norteia esse estudo é “Como a Pandemia de Covid-19 repercutiu nas políticas públicas e ações educacionais do ensino básico no Brasil?”. O objetivo principal é identificar políticas públicas educacionais e ações do poder público durante a pandemia voltadas para o ensino básico. Para atender ao objetivo, foi realizada uma busca na base de dados Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Essa abordagem permitiu uma análise o mais abrangente possível dos estudos realizados e publicados em nível nacional no contexto da pandemia, levando em consideração diferentes perspectivas e experiências, além de mostrar a realidade sobre as estratégias adotadas pelas instituições de ensino, bem como identificar lacunas de conhecimento.

Compreender o que vem sendo pesquisado em relação às implicações do fenômeno da pandemia no contexto da educação, especialmente educação básica, possibilita uma reflexão sobre a necessidade da garantia do direito à educação de qualidade em um contexto de mudanças e incertezas. A justificativa deste estudo se dá pela importância de se compreender elementos que podem influenciar no enfrentamento de situações de crises em educação, por meio de aspectos que vêm sendo evidenciados nas pesquisas, possibilitando decisões mais assertivas por parte dos gestores governamentais, bem como estratégias dos discentes e docentes para contornar obstáculos oriundos do impacto da crise nas escolas.

Ademais, é oportuno e significativo estudos sobre a Pandemia de Covid-19 e seus impactos no setor educacional, visando mudanças na prática das ações governamentais de forma que possa minimizar o impacto de crises que acometem o cotidiano escolar. A seguir, discute-se os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo, seguindo da discussão, resultados achados e considerações finais.

Método

Esta pesquisa consiste em uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) e teve como suporte para sua execução o protocolo Principais Itens para Relatar Revisões Sistemáticas e Meta-análises, mais conhecido como PRISMA, que se refere a um *check list* com itens e um fluxograma de quatro etapas para descrever uma revisão. Esse protocolo foi publicado pela primeira vez em 2009 e desenvolvido para ajudar revisores sistemáticos a relatar de forma transparente por que a revisão foi feita, os métodos empregados e o que os autores encontraram. A declaração PRISMA 2020 substituiu a declaração de 2009, com novas orientações que refletem os avanços nos métodos para identificar, selecionar, avaliar e sintetizar estudos (Page et al., 2022).

Os procedimentos de busca foram realizados na Capes, com acesso expandido às seguintes bases de dados eletrônicas: *Scopus*, *Web of Science*, *Science Direct* e *Scielo*. Após o resultado da busca inicial, foram adotados os critérios de inclusão em filtro próprio da base Capes: (1) artigos publicados em periódicos revisados por pares; (2) anos de 2020 e 2023; (3) disponibilizados para leitura na íntegra; e (4) escritos em idioma Português, Inglês e Espanhol. Quatro buscas com combinações de termos (*Strings* de busca) foram realizadas, conforme a Tabela 1.

Tabela 1 – *Strings* utilizadas para as buscas dos artigos

<i>Strings</i> de busca	Resultado inicial	Após filtragem	Data da busca
“políticas públicas” AND “ensino básico” AND “pandemia”	69	48	18/05/23
“políticas públicas” AND “ensino básico” AND “covid”	9	7	19/05/23
“políticas públicas” AND “educação básica” AND “pandemia”	109	74	19/05/23
“políticas públicas” AND “educação básica” AND “covid”	15	10	19/05/23
Total de artigos	202	139	

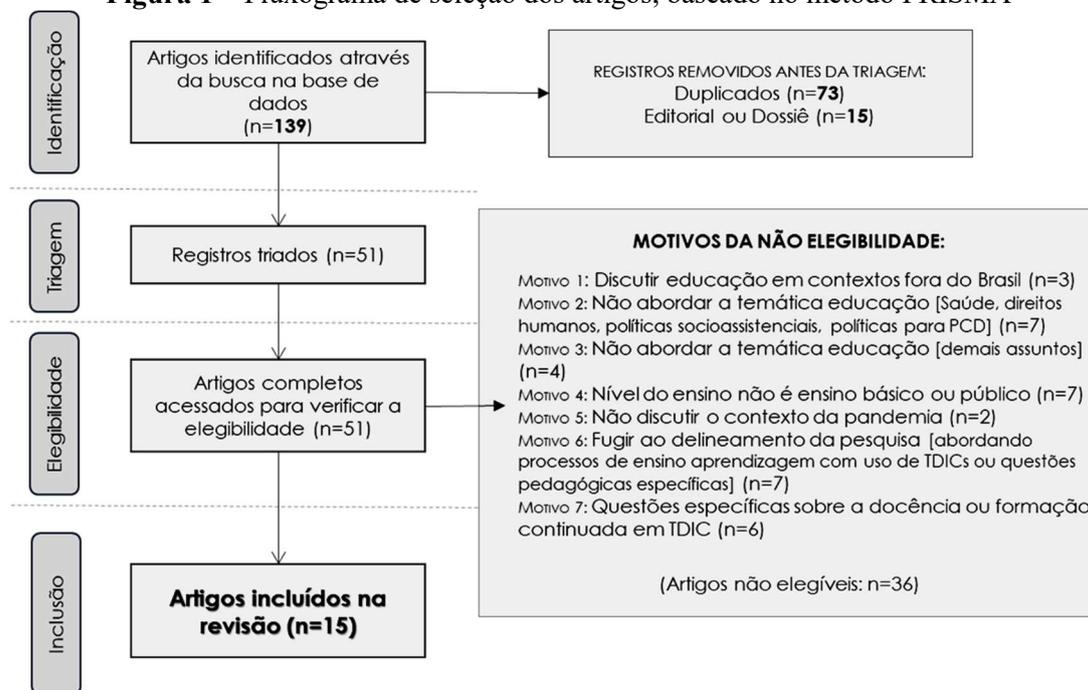
Fonte: Os autores

A busca pelos trabalhos ocorreu em maio de 2023, no momento de realização desta pesquisa e após os filtros, resultou em 139 artigos. Conforme supracitado, optou-se pela aplicação do método PRISMA, objetivando mais clareza aos procedimentos adotados. O resultado das 4 buscas foi exportado em formato RIS para o *software* Mendeley que auxiliou na unificação e verificação de estudos com duplicidade. As etapas podem ser verificadas na Figura 1 e são detalhadas a seguir:

- Etapa 1 – Identificação: dos 139 artigos, 73 foram identificados como duplicados e 15 como sendo editorial ou dossiê, somando um total de 88 artigos removidos na etapa.
- Etapa 2 – Triagem: Após a remoção, 51 artigos passaram pela triagem.
- Etapa 3 – Elegibilidade: 36 estudos fugiam ao escopo do trabalho (os motivos podem ser consultados na Figura 1), e, portanto, foram removidos nesta etapa.
- Etapa 4 – Inclusão: Após a verificação dos critérios de elegibilidade, na etapa final, foram mantidos 15 artigos para leitura na íntegra e posterior discussão.

Na Figura 1, detalha-se todo o processo descrito acima, seguindo as orientações de aplicação do protocolo PRISMA.

Figura 1 – Fluxograma de seleção dos artigos, baseado no método PRISMA



Fonte: Os autores

Resultados e discussão

Durante a análise dos 15 artigos decorrentes da RSL, foram identificadas três perspectivas de discussões sobre os efeitos da pandemia na área educacional: Categorizamos essas perspectivas em (i) eixo governamental; eixo docente e gestão escolar; e (iii) eixo discente. O Quadro 1 apresenta os autores que exploram cada uma delas.

Quadro 1 – Categorias analíticas dos artigos selecionados

Perspectivas analíticas	Descrição
Eixo Governamental	Financiamento e ajustes fiscais: Alves et al (2020) e Cavalcanti; Gonçalves Filho; Farage (2022); Políticas educacionais: Porto Junior et al (2020), Richter e Cerutti (2022) e Santos et al (2020)
Eixo Docente e Gestão Escolar	Carvalho, Cruz e Coelho (2021); Gracino et al (2021); Mato Grosso, Mesquita e Morais Júnior (2023); Moreira e Soares (2021); Pimentel e Coité (2021); Santos e Oliveira (2021)
Eixo Discente	Lopes Neta e Figueira (2021); Macedo (2021); Silva e Ribeiro (2022); Souza (2022)

Fonte: Os autores

A seguir, serão discutidos os pontos cruciais identificados nos artigos em três subseções, de acordo com a categoria de discussão.

Eixo governamental

As políticas públicas desempenham um papel fundamental no Brasil, buscando garantir os direitos fundamentais na Constituição de 1988. No setor educacional, a Lei nº 9394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação define que a União coordene a política nacional de educação e auxilie estados e municípios. Isso indica que o governo federal deve investir recursos na educação básica, por meio de transferências aos demais entes e às escolas de educação básica que integram seu sistema (Brasil, 1996).

Porto Júnior et al. (2020) observam que as políticas educacionais enfrentam desafios devido a três grandes forças: globalização, revolução técnico-científica e neoliberalismo. A globalização refere-se à integração econômica, cultural e política dos países, que pode enfraquecer a autonomia dos Estados Nacionais nas suas políticas sociais. A revolução técnico-científica impulsiona mudanças rápidas na tecnologia e na ciência, que afetam a demanda por habilidades e conhecimentos específicos no mercado de trabalho. O neoliberalismo, que promove a redução do papel do Estado na economia, defende um Estado mínimo, flexibilização das normas trabalhistas, privatização de órgãos públicos, e uma ênfase no mercado como regulador das políticas sociais, incluindo a educação.

Cavalcanti, Gonçalves Filho e Farage (2022) também discutem a influência do neoliberalismo na educação, ao trazer à luz que desde a década de 1990, o Brasil tem implementado políticas neoliberais que impactam a educação pública. A Emenda Constitucional nº 95/2016, por exemplo, estabelece um teto para os investimentos em políticas públicas, limitando os recursos disponíveis para a educação. Nesse contexto, a educação pública enfrenta dois grandes desafios: a mercantilização, onde a educação é tratada como uma mercadoria com ênfase na certificação em instituições privadas, e a precarização do mercado de trabalho, influenciada pela tecnologia e caracterizada por condições de trabalho mais instáveis e incertas.

Durante a Pandemia de Covid-19, esses desafios foram exacerbados, pois conforme expõem Gracino et al. (2021) a negação da gravidade da pandemia pelo governo de Jair Bolsonaro e a falta de ações coordenadas para mitigar seus efeitos sanitários intensificaram a crise. As medidas de distanciamento social e fechamento de escolas exigiram rápidas adaptações para o ensino remoto, mas a falta de investimentos em infraestrutura tecnológica e

a desigualdade de acesso a essas tecnologias dificultaram a continuidade da educação de forma equitativa. A resposta do governo foi criticada por ser mais alinhada às necessidades dos setores dominantes, como grandes empresas e setores econômicos, do que às necessidades da população em geral, incluindo os estudantes da rede pública de ensino.

Durante o período de crise, os investimentos na educação pública sofreram um impacto duplo. Primeiramente, houve uma queda na arrecadação tributária, reduzindo os recursos disponíveis para a educação, cuja principal fonte de financiamento é a vinculação de receitas líquidas de impostos (RLI). Essa redução de recursos pode aumentar consideravelmente as desigualdades nas condições de oferta de ensino, especialmente em regiões e localidades mais pobres com menor arrecadação tributária (Alves et al., 2020). Além disso, recursos das políticas públicas foram frequentemente realocados para ações de estímulo e recuperação econômica, retirando recursos da educação em favor de setores econômicos considerados prioritários (Cavalcanti; Gonçalves Filho; Farage, 2022).

Alves et al. (2020) identificam que o Estado enfrenta desafios significativos na coordenação entre diferentes níveis governamentais e instituições no âmbito da educação básica, devido à ausência de um Sistema Nacional de Educação unificado. A gestão do setor educacional e a colaboração com as autoridades locais se tornam ainda mais difíceis diante das questões decorrentes da pandemia. A desigualdade social histórica no Brasil é outro obstáculo. Embora tenham sido adotadas medidas para compensar perdas na educação, os autores enfatizam que nenhuma delas estipulou a obrigação de alocar uma parte dos recursos para a Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE).

Cavalcanti, Gonçalves Filho e Farage (2022) destacam que o Estado, com maior capacidade de recursos, tem a responsabilidade de aumentar os investimentos na educação para combater as desigualdades educacionais. No entanto, eles observaram uma redução de 36,38 bilhões de reais nos investimentos federais em educação de 2017 a 2020, além de uma diminuição de 2,82 bilhões nas transferências para a educação básica em relação a 2017. Essa tendência de cortes nos recursos federais foi agravada pela alocação significativa de recursos por meio de emendas parlamentares, transformando a educação em uma moeda de troca no jogo político entre o governo federal, o legislativo e os executivos estaduais e municipais.

Richter e Cerutti (2022) sublinham a necessidade de políticas de inclusão digital mais

eficazes, beneficiando estudantes, professores, gestores e pais. Nesse contexto, trazem para discussão a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que propõe a integração de tecnologias digitais na educação e questionamentos sobre sua aplicabilidade nas escolas públicas, especialmente em relação à infraestrutura e ao treinamento dos professores. A harmonia entre as diretrizes propostas na BNCC e a realidade das escolas públicas é ponderada pelas autoras, que afirmam que a BNCC não consegue entender a escola como uma instituição conectada, digital e inclusiva. Argumentam que se torna evidente a necessidade de atualizar a BNCC para que esta esteja alinhada com a realidade atual e que as políticas públicas precisam ser mais precisamente alinhadas às demandas das salas de aula, dos educadores e dos gestores.

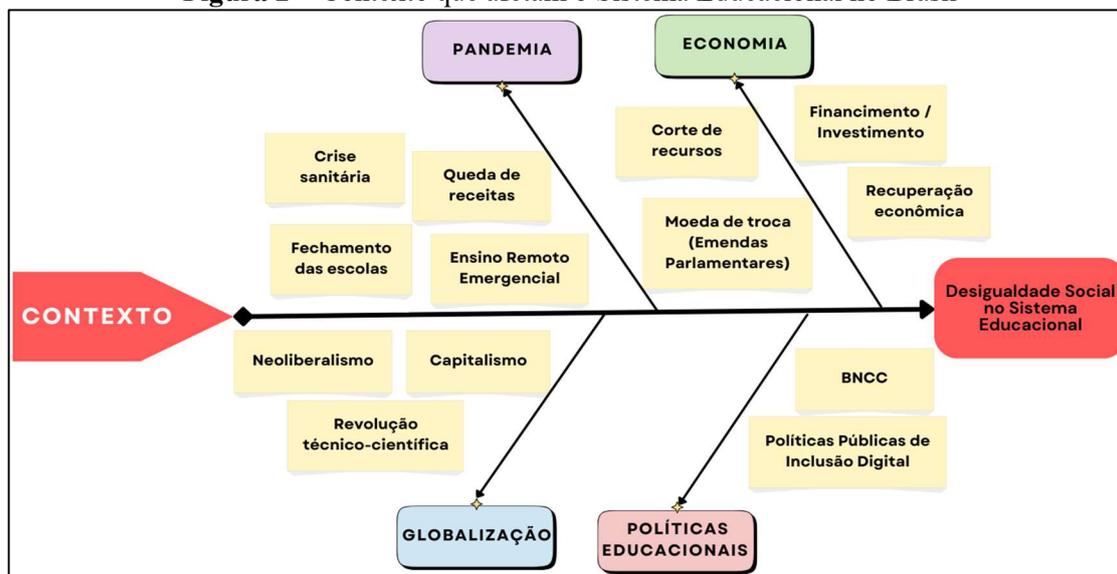
Para atender efetivamente ao que esses autores mencionam, é essencial estabelecer uma sólida articulação entre todas as partes envolvidas, compreendendo profundamente o contexto no qual uma política como a BNCC será aplicada e quais expectativas ela deve atender. No entanto, Porto Júnior et al. (2020) apontam que os governos nem sempre têm sido hábeis em articular a educação durante a pandemia. Eles analisaram publicações nacionais e destacaram o valor da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que reúne diversos grupos e entidades em todo o país. As contribuições dessa campanha e de outros movimentos não foram consideradas no edital do Ministério da Educação (MEC) para revisão do calendário acadêmico da educação básica. Isso gerou controvérsias sobre o uso de atividades não presenciais para cumprir a carga horária anual, intensificando o debate sobre o uso da tecnologia em atividades escolares remotas. A Rede da Campanha argumenta que o Conselho Nacional de Educação (CNE) negligenciou as vozes das escolas, comunidades escolares e especialistas, violando os princípios de gestão democrática, transparência e responsabilidade pública.

Em contrapartida, conforme apontado por Santos et al. (2020), o CNE esclareceu aos sistemas e redes de ensino de todos os níveis, etapas e modalidades a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas em resposta às medidas preventivas contra a propagação da pandemia de Covid-19. Além disso, os Conselhos Estaduais de Educação de vários estados e os Conselhos Municipais de Educação emitiram normas orientando as instituições sobre a reorganização do calendário escolar e o uso de atividades não presenciais. Santos et al. (2020) também ressaltam que, no Brasil, com a suspensão das aulas presenciais em março de 2020, as secretarias estaduais adotaram medidas para oferecer ensino remoto e minimizar as perdas na

aprendizagem dos alunos. No entanto, eles observam que foram as famílias que desempenharam um papel fundamental na criação das condições necessárias para que os alunos pudessem acessar as transmissões e realizar as atividades propostas, visando alcançar com sucesso os objetivos das diferentes disciplinas.

Esta seção conclui com a constatação de que diversos fatores podem exercer um impacto significativo no cenário educacional brasileiro nos últimos anos, como demonstrado nos estudos mencionados. A Figura 2 é apresentada como um guia que ilustra os possíveis caminhos que levaram à desigualdade social no sistema educacional brasileiro nos últimos anos.

Figura 2 – Contexto que afetam o Sistema Educacional no Brasil



Fonte: Os autores

Tais fatores incluem a pandemia, a influência da globalização, as flutuações na dinâmica econômica e as políticas educacionais em vigor. É essencial ressaltar que a interação complexa entre esses elementos pode ter acentuado as disparidades sociais no sistema educacional brasileiro e em razão disso, chamamos atenção para a necessidade de uma abordagem holística e eficaz por parte do estado.

Eixo Docente e Gestão Escolar

Carvalho, Cruz e Coelho (2021) advertem sobre o potencial prejuízo enfrentado pela Educação Básica durante a pandemia, destacando que professores enfrentaram desafios como

longas jornadas, falta de recursos tecnológicos e problemas no sistema de saúde. Isso impactou negativamente seu trabalho e evidenciou a ineficiência do Estado na garantia do direito à educação. Os autores apontam a necessidade de suporte financeiro, tecnológico, assistência médica e psicológica, formação contínua e orientação pedagógica. A precariedade dos recursos tecnológicos e as dificuldades com plataformas digitais foram identificadas como obstáculos significativos.

Mesquita e Morais Júnior (2023) realizaram uma pesquisa com professores da rede estadual de educação de Mato Grosso e encontraram percepções negativas sobre o ensino remoto, destacando problemas de acessibilidade, treinamento insuficiente e falta de recursos tecnológicos. O governo do Mato Grosso forneceu apoio financeiro para adquirir computadores e acesso à internet. Os autores enfatizam a necessidade de capacitar professores e alunos em tecnologia e alfabetização digital, sublinhando a importância da formação docente para promover inclusão digital e reduzir disparidades digitais.

Moreira e Soares (2021), ao pesquisarem uma região da Bahia, observaram a necessidade de considerar as particularidades das comunidades rurais para garantir uma educação remota de qualidade. Baseados em dados do IBGE, os autores salientam que o acesso à internet nas áreas rurais é extremamente limitado, com mais de 70% dos domicílios no Brasil não fazendo uso de meios digitais. Eles identificam que os principais problemas envolvem o ensino à distância e a dificuldade de acesso dos estudantes às atividades devido à carência de recursos básicos e às disparidades socioeconômicas, intensificadas pela pandemia.

Pimentel e Coité (2021) investigaram políticas curriculares na Educação do Campo, avaliando a gestão educacional durante o isolamento social. Nessa pesquisa, que foi realizada com secretários municipais de educação em 14 municípios no oeste da Bahia, os resultados indicaram a necessidade de intensificar as ações para promover práticas pedagógicas inovadoras e revelaram dificuldades na realização de atividades formativas com uso de tecnologia. Apenas um dos dez municípios que responderam ao questionário elaborou um Plano Municipal de Atividades Remotas, apontando para a ausência de um plano educacional de emergência para a pandemia. Os autores enfatizam a necessidade de ações administrativas e pedagógicas adaptadas ao contexto educacional específico para garantir a qualidade da gestão pedagógica e o cumprimento dos objetivos de aprendizado.

Santos e Oliveira (2021) conduziram pesquisas no Rio de Janeiro e constataram que mais de 30% dos profissionais de educação pararam completamente suas atividades, enquanto os que continuaram o fizeram de forma autônoma e sem apoio das escolas, evidenciando uma desconexão entre instituições de ensino e professores. A pesquisa revelou uma suspensão de atividades e a realização de tarefas autônomas sem direção clara, apontando falta de controle, planejamento e coordenação adequados.

Além dos problemas estruturais e de gestão, Carvalho, Cruz e Coelho (2021) destacam que os professores vivenciaram desgaste psicológico, sentimentos de insegurança, impotência, angústia, ansiedade e frustração durante o período de distanciamento social. Gracino et al. (2021) também indicam que os professores enfrentaram desgastes físicos e emocionais, tendo que adquirir novos conhecimentos e ferramentas sem tempo adequado para se familiarizar. A falta de preparo, a exigência de acesso à tecnologia e a necessidade de garantir que o conteúdo ministrado estivesse em consonância com o nível de aprendizagem dos alunos representaram desafios significativos. Os autores concluem que é imperativo que os gestores públicos estejam plenamente cientes dos desafios enfrentados nas escolas e não atribuam exclusivamente aos professores a responsabilidade de salvaguardar o ensino e garantir o aprendizado dos alunos.

A partir dos trabalhos discutidos nesse eixo, o Quadro 2 foi elaborado, contendo os desafios, sentimentos e caminhos para melhoria apontados pelos sujeitos pesquisados em cada trabalho. Esse quadro sintetiza as descobertas e proporciona uma visão abrangente dos obstáculos enfrentados pelos docentes e pela gestão escolar durante a pandemia, além de sugerir possíveis soluções para mitigar esses problemas.

Quadro 2 – Síntese das descobertas das pesquisas do eixo docente e gestão escolar

Desafios	Sentimentos	Caminhos para melhoria
Intensas Jornadas de trabalho Escassez e precariedade de recursos tecnológicos Ineficiência dos sistemas de saúde Ausência de treinamento adequado Acesso à internet limitado nas áreas rurais Atividades formativas com uso de tecnologia na educação Trabalho autônomo e falta de direcionamento Comunicação falha entre escola e professores Falta de controle, planejamento e coordenação	Insegurança Ansiedade Frustração Impotência Angústia	Suporte financeiro, tecnológico e humano Suporte técnico-pedagógico Investir em formação continuada Repensar o modelo societário Considerar as singularidades das comunidades rurais Intensificar ações para promover práticas pedagógicas inovadoras Capacitação docente Desenvolver alfabetização digital Ações administrativas e pedagógicas adaptadas para contextos de crises Gestores cientes dos desafios enfrentados cotidianamente Gestores não devem atribuir exclusivamente aos professores a responsabilidade de salvaguardar o ensino e garantir o aprendizado dos alunos

Fonte: Os autores

Eixo discente

Durante a pandemia, a educação, garantida pela Constituição de 1988, enfrentou desafios significativos, levantando questões sobre a proteção desse direito ou sua degradação em um privilégio restrito a uma parcela específica da população brasileira. As desigualdades digitais, inerentes a disparidades sociais mais amplas, amplificaram as diferenças educacionais e sociais preexistentes na sociedade brasileira (Macedo, 2021).

Macedo (2021) discute as adversidades da educação remota, ressaltando a necessidade de acesso à internet, dispositivos tecnológicos adequados, infraestrutura doméstica propícia para o estudo e supervisão familiar. Muitas famílias, porém, não tinham condições essenciais para apoiar o processo de aprendizagem remota devido a fatores sociais, econômicos, de saúde ou compromissos laborais. Medidas emergenciais para conectividade e ensino online são vistas como soluções temporárias, uma vez que a educação envolve mais do que a transmissão de conteúdo, incluindo interação entre estudantes, troca de experiências, trabalho em conjunto e outras formas de socialização essenciais para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

Souza (2022) identifica diversos impactos na escolarização da rede básica durante as atividades remotas, como mostrado no Quadro 3.

Quadro 3 – Impactos na escolarização da rede básica de ensino

Fechamento imediato das escolas
Introdução de tecnologias de informação e comunicação (TICs) como única alternativa de ensino
Adaptação da casa para ser sala de aula
Incerteza quanto ao tempo de duração das medidas de restrição
Tentativas de minimizar as desigualdades com estudantes mais vulneráveis
Dificuldades vividas pelas famílias com trabalho em casa
Perdas de pessoas e familiares com as mortes em grande
Impossibilidade de viabilizar programas e propostas curriculares
Aumento de casos de violência doméstica
Dificuldade de comunicação com estudantes, pais ou responsáveis

Fonte: Os autores a partir de Souza (2022)

Adicionalmente, Lopes Neta e Figueira (2021) destacam dificuldades enfrentadas pelos estudantes da rede básica, como desenvolvimento de conteúdos adaptados ao cenário pandêmico, horário irregular de aulas, não cumprimento da carga horária mínima de 4h diárias conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil,1996) e o equilíbrio entre trabalho doméstico e cuidado de familiares. Para Souza (2022), essas situações revelam a necessidade de um diagnóstico geral da situação escolar, considerando os dados regionais, familiares e dos estudantes, compreendendo as dificuldades e possibilidades de acesso ao conhecimento, bem como as necessidades sociais e econômicas enfrentadas.

A desigualdade afeta especialmente famílias numerosas que dividem os trabalhos domésticos com os filhos, não vendo na escola uma forma de ascensão social. A pesquisa de Lopes Neta e Figueira (2021) mostra que, em famílias da periferia, alunos que não estavam na escola cuidavam da casa e dos irmãos. Abordar grupos vulneráveis na educação requer considerar o território, as condições familiares, a violência no ambiente doméstico e o capital cultural dos pais, que influenciam significativamente as oportunidades educacionais e a trajetória dos alunos.

Silva e Ribeiro (2022) discutem as relações entre a demanda tecnológica do ensino remoto e as necessidades básicas enfrentadas por crianças e jovens da educação básica. Os autores destacam a prioridade dada à regulamentação do ensino domiciliar nos primeiros 100 dias do governo de 2020, ressaltando a importância de refletir sobre a priorização das

necessidades da população. Os autores acreditam que o cenário político brasileiro em 2020 aprofundou as diferenças entre a realidade e a oferta de um projeto de vida que atenda às necessidades e esperanças dos jovens e que a pandemia acelerou a integração entre a escola física e virtual, revelando a fragilidade das políticas públicas, a falta de estrutura nas escolas e o caos social vivenciado pelos estudantes.

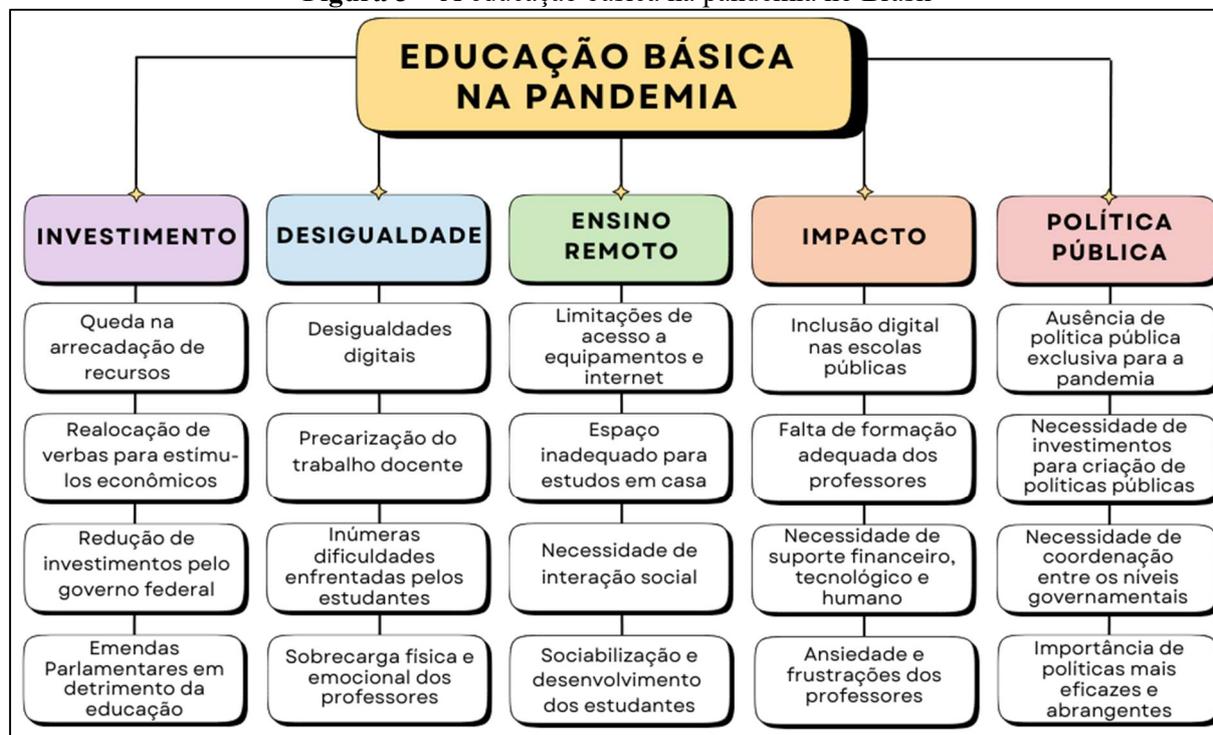
Análise Consolidada dos Eixos

Cada um dos eixos analisados revelou desafios e necessidades específicas que emergiram durante a pandemia, destacando a complexidade do impacto da crise sanitária sobre a educação básica no Brasil.

No eixo governamental, observou-se a insuficiência de políticas públicas eficazes e abrangentes, bem como a readequação de recursos financeiros, que muitas vezes priorizou estímulos econômicos em detrimento da educação. No âmbito docente, os professores enfrentaram intensas jornadas de trabalho, precariedade de recursos tecnológicos, falta de suporte e desgaste psicológico. Em relação aos estudantes, as desigualdades digitais e sociais amplificaram as barreiras ao aprendizado, evidenciando a necessidade de infraestrutura adequada, suporte familiar e a importância da socialização presencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

Esses achados foram sintetizados na Figura 3, que ilustra as principais questões identificadas em cada um dos três eixos analisados.

Figura 3 – A educação básica na pandemia no Brasil



Fonte: Os autores

Durante a pandemia, os investimentos na educação pública foram negativamente afetados, com a queda na arrecadação de recursos e realocação de verbas para estímulos econômicos. O governo federal, que possui mais recursos, reduziu os investimentos na educação básica, priorizando emendas parlamentares. A falta de um Sistema Nacional de Educação e a histórica desigualdade social agravaram a situação, dificultando a coordenação entre diferentes níveis governamentais. É crucial que o governo aumente os investimentos na educação para reduzir desigualdades e garantir qualidade.

Quanto às desigualdades é essencial promover acesso equitativo à tecnologia, garantindo que todos os alunos e professores, especialmente em áreas vulneráveis, tenham acesso a dispositivos e conectividade. A valorização dos profissionais da educação também é fundamental, exigindo melhores condições de trabalho, treinamento adequado e suporte emocional.

Se o ensino remoto for necessário novamente, é vital investir na infraestrutura digital das escolas públicas, capacitar os professores para o ambiente digital e desenvolver estratégias que promovam a interação social dos alunos.

Os impactos da pandemia destacaram a necessidade de inclusão digital, formação contínua dos professores e apoio psicológico para lidar com a ansiedade e frustrações. Investir em políticas educacionais que abordem as desigualdades sociais e coordenem ações entre diferentes níveis de governo é essencial para enfrentar os desafios educacionais exacerbados pela pandemia.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi identificar políticas públicas educacionais e ações governamentais direcionadas ao ensino básico, no Brasil, no contexto da pandemia por meio de uma revisão sistemática da literatura nacional. Como contribuição para a discussão e aprimoramento teórico da questão em estudo, os resultados evidenciam a ausência de uma política pública especificamente voltada para enfrentar os desafios educacionais impostos pela pandemia.

Como contribuição prática, a análise dos trabalhos destaca a necessidade de desenvolver políticas públicas educacionais que abordem eficazmente os desafios decorrentes da pandemia e suas implicações. Essas políticas devem ser formuladas com um olhar atento às desigualdades sociais, incluindo investimentos adequados e a coordenação efetiva entre os diferentes níveis de governo (federal, estadual e municipal) para garantir a implementação de estratégias coesas e abrangentes. A pandemia também destacou o ensino remoto como uma alternativa viável em situações de emergência, embora tenha demonstrado que não pode substituir inteiramente a experiência presencial na educação. Isso reforça a importância da interação social e da socialização no desenvolvimento dos estudantes. Portanto, é crucial trabalhar na construção de um sistema educacional que combine abordagens presenciais e remotas de forma harmoniosa, proporcionando uma educação de qualidade e equitativa para todos.

Por fim, para estudos futuros, recomenda-se a realização de pesquisas qualitativas para investigar com mais profundidade, empregando método de grupo focal no qual possam participar docentes, discentes, gestores escolares e gestores governamentais compartilhando a experiência e histórias vividas no contexto escolar durante a pandemia evidenciando quais as principais estratégias adotadas para lidar com essa crise.

Referências

- ALVES, Thiago. *et al.* Implicações da pandemia da Covid-19 para o financiamento da educação básica. **Revista de administração pública (Rio de Janeiro)**, v. 54, n. 4, p. 979–993, 2020.
- BBC. “Coronavirus: greatest test since world war two, says UN chief”. **BBC News** [1/04/2020]. Disponível em: <https://www.bbc.com/news/world-52114829> Acesso em 10/05/2023.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.
- BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 27, p. 1, 7 fev. 2020.
- CARVALHO, Cosmerina de Souza de; CRUZ, Lilian Moreira; COELHO, Livia Andrade. A educação como direito fundamental do/a estudante na pandemia da COVID 19: o ensino remoto e a realidade de escolas públicas de um município do interior baiano. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 3, p. 1124-1142, 2021.
- CASTIONI, Remi et al. Universidades federais na pandemia da Covid-19: acesso discente à internet e ensino remoto emergencial. **Ensaio: Avaliação e políticas públicas em educação**, v. 29, p. 399-419, 2021.
- CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues; GONÇALVES FILHO, Antônio; FARAGE, Eblin Joseph. Políticas Públicas e Pandemia: regressão social, financiamento e implicações para a educação pública e para a saúde. **Revista de Políticas Públicas**, v. 26, n. Especial, p. 564–583, 2022.
- GRACINO, Eliza Ribas. *et al.* A pandemia e a educação na escola pública. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 21, 2021.
- RICHTER, Ana Patrícia Henzel; CERUTTI, Elisabete. A Base Nacional Comum Curricular e as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: Ampliando o olhar sobre as (con)divergências. **Dialogia (São Paulo)**, n. 41, p.21737, 2022.
- HUSSEIN, Mahmood H. et al. Measuring instructors continued intention to reuse Google Classroom in Iraq: a mixed-method study during COVID-19. **Interactive Technology and Smart Education**, v. 18, n. 3, p. 380-402, 2021.
- LOPES NETA, Natércia de Andrade; FIGUEIRA, Ana Paula Mendes Correia Couceiro. A violência simbólica contra os alunos em vulnerabilidade social durante a pandemia. **Tópicos educacionais**, v. 27, n. 1, p. 22–33, 2021.
- MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos históricos (Rio de Janeiro, Brazil)**, v. 34, n. 73, p.

262–280, 2021.

MESQUITA, Natalia Lucas; DE MORAIS JÚNIOR, Joscemar Teixeira. Ensino Remoto Emergencial na Rede Básica de Ensino do Estado de Mato Grosso: Conceitos, Práticas e Perspectivas. **Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso)**, v. 38, p. 33–43, 2023.

MOREIRA, Antônio Domingos; DE SOUZA SOARES, Jamile. Educação do campo e educação a distância em tempos de COVID-19: O contexto do estado da Bahia. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, v. 14, n. 1, p. 57-69, 2021.

PAGE, Matthew J. *et al.* A declaração PRISMA 2020: diretriz atualizada para relatar revisões sistemáticas. **Rev Panam Salud Publica**; 46, dic. 2022, 2022.

PASCUCI, Lucilaine Maria; FISHLOW, Albert. Higher Education in Brazil: Retrospective, current challenges and looking ahead. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 31, p. e0233775, 2023.

PIMENTEL, Gabriela Sousa Rêgo; COITÉ, Simone Leal Souza. Política curricular e Educação do Campo: discussões e práticas de gestão educacional em tempos de pandemia. **Revista da FAEBA**, v. 30, n. 61, p. 267–282, 2021.

PORTO JUNIOR, Francisco Gilson Rebouças. *et al.* Interfaces da Covid-19 na Educação: Elementos e Apontamentos Iniciais No Tocantins. **Revista Observatório**, v. 6, n. 2, p. a11pt, 2020.

SANTOS, Jairo Campos dos; OLIVEIRA, Luiza Alves de. Percepções sobre as ações das redes públicas de ensino durante a pandemia. **Educação & Formação (Fortaleza)**, v. 6, n. 3, 2021.

DOS SANTOS, Eva Teixeira. *et al.* Covid 19 e Os Impactos na Educação: Percepções sobre Brasil e Cuba. **Hygeia (Uberlândia)**, p. 450–460, 2020.

SILVA, Lilian Raquel Soares da; RIBEIRO, Andrea da Silva Marques. O projeto de vida é sobreviver: tecnologia, corrupção e fome. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 10, n. 1, 2022.

SOUZA, Marilene Proença Rebello. Psicologia Escolar, políticas educacionais e os impactos da pandemia de Covid-19. **Obutchénie (Online)**, p. 40–53, 2022.

Submissão em: 27/01/2024

Aceito em: 23/09/2024

Citações e referências
conforme normas da:



NARRATIVAS DOS ESTUDANTES COTISTAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS DA UFRGS: um retrato sobre evasão e permanência e as práticas de in/exclusão

Renata Lauermann¹
Roseli Belmonte Machado²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as narrativas dos estudantes cotistas do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quanto aos processos de evasão e permanência e as práticas de in/exclusão presentes no contexto acadêmico. O campo empírico se deu no estudo das narrativas resultantes das entrevistas com cinco estudantes que ingressaram por meio de ações afirmativas no Curso de Licenciatura em Letras. Os estudantes cotistas entrevistados estavam presentes no grupo de formandos e no grupo de controle de desempenho do ano de 2023. Utiliza-se como referencial teórico os Estudos Foucaultianos, tendo como conceito analítico-metodológico discurso, em suas relações saber-poder, que se desdobram em tecnologias de governamento. Percebe-se que ao longo dos relatos dos estudantes cotistas três características conduzem a vida acadêmica desses estudantes: o entendimento da responsabilidade de si, senso de pertencimento ao Curso e Instituição de ensino e percepção de currículo como elemento fundamental para dar sentido ao andamento do curso.

Palavras-chave: Licenciatura. Ações afirmativas. Evasão e permanência.

NARRATIVES OF QUOTA STUDENTS FROM THE UFRGS LITERATURE DEGREE COURSE: A PORTRAIT OF EVASION AND PERMANENCE AND PRACTICES IN/EXCLUSION

Abstract: This paper aims to analyze the narratives of quota students in the Literature Degree Course at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), regarding the processes of evasion and permanence and the practices of in/exclusion which are present in the academic context. The empirical field implicates the study of narratives resulting from interviews with five students who entered the Literature Degree Course through affirmative actions. The interviewed quota students were present in the group of graduates and in the performance control group in 2023. Foucauldian Studies are used as theoretical reference, with the analytical-methodological concept of discourse, in its power/knowledge relations, which are unfold into technologies of governance. Throughout the reports of quota students, three characteristics guide the academic life of these students: the understanding of self-responsibility, a sense of belonging to the Course and Educational Institution and the perception of the curriculum as a fundamental element to make sense of the progress of the course.

Keywords: Graduation. Affirmative Actions. Evasion And Permanence.

¹ Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando na COMGRAD dos cursos de Letras. Mestranda em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cientista Social pela UFRGS. E-mail de contato: lauermannre@gmail.com.

² É professora Adjunta na Escola de Educação Fisioterapia e Dança da Universidade Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação (UFRGS). E-mail para contato: robelmont@yahoo.com.br.

NARRATIVAS DE ESTUDIANTES TITULARES DE CUOTAS DE LA GRADUACIÓN EN LETRAS DE LA UFRGS: UN RETRATO DE LAS PRÁCTICAS DE EVASIÓN Y PERMANENCIA Y DE IN/EXCLUSIÓN

Resumen: Este artículo tiene como objetivo analizar las narrativas de estudiantes titulares de cuotas de la Graduación en Letras de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS), sobre los procesos de evasión y permanencia y las prácticas de In/exclusión presentes en el contexto académico. El campo empírico involucró el estudio de narrativas resultantes de entrevistas a cinco estudiantes que ingresaran a la Graduación en Letras a través de acciones afirmativas. Los titulares de cuotas entrevistados estuvieron presentes en el grupo de egresados y en el grupo de control de desempeño, a partir del año 2023. Se utiliza como referente teórico los estudios foucaultianos, con el concepto analítico-metodológico de discurso, en sus relaciones conocimiento-poder, que son desarrollarse en tecnologías de gobierno. Se puede observar que a lo largo de los relatos de los estudiantes titulares de cuotas, tres características guían la vida académica de estos estudiantes: la comprensión de la autorresponsabilidad, el sentido de pertenencia al Curso e Institución Educativa y la percepción del currículo como elemento fundamental para el sentido al avance del curso.

Palavras-clave: Graduação. Acciones afirmativas. Evasão y permanencia.

Introdução

O Brasil, em aspectos econômicos, políticos, ideológicos e legais, possui obstáculos históricos que impediram a organização de um sistema nacional de educação eficiente, capaz de assegurar o direito pleno (acesso, gratuidade e qualidade) a todos os brasileiros, além de dignificar a educação escolar como uma das instituições responsáveis pela promoção da vida. Considerando a educação como um processo especificamente humano, produzido em termos históricos, é relevante compreender como esse fenômeno ocorre no contexto contemporâneo, situando o sistema capitalista na lógica neoliberal. Para Foucault (2008), no contexto das suas investigações, discutiu o neoliberalismo em uma série de palestras intituladas "O Nascimento da Biopolítica", proferidas no Collège de France entre 1978 e 1979. Nestas aulas, Foucault não se refere ao neoliberalismo apenas como uma ideologia ou uma teoria econômica, mas sim como uma forma específica de racionalidade governamental (Foucault, 2008).

O neoliberalismo desenvolve-se de forma global, imprimindo suas marcas, e o contexto em que o currículo do Curso de Licenciatura em Letras está inserido igualmente não resiste ao seu avanço. A lógica neoliberal é utilizar o sistema educacional como um todo para estimular a competição e a meritocracia, alimentando a ideia de que aqueles que não conseguem se destacar é porque não se esforçaram o suficiente. Dessa competitividade, gesta-se um individualismo que constrói no sujeito a vontade de ser sempre melhor que o outro, ou seja,

competitivo. Eis o mercado da formação, em que os sujeitos são compelidos a estar em constante formação, desenvolvendo-se para se tornarem competitivos, pois, caso contrário, estarão obsoletos e ficarão sem espaço no mercado. Essa formação para uma nova lógica sugere novos currículos, pois, para que tal projeto de sociedade funcione, é preciso pôr em circulação uma ideologia alinhada a esses interesses, com o objetivo de produzir subjetividades necessárias para sustentá-la (Dardot; Laval, 2016).

Ingressar em um Curso de Ensino Superior é ainda hoje um desafio para grande parte dos brasileiros. Por isso, importa olhar com cuidado para políticas públicas de acesso à graduação, como a Lei n. 12.711 de 2012, que estabelece cotas em universidades públicas para estudantes de escolas públicas. Nesse sentido, para aprofundar a compreensão sobre como os estudantes cotistas vem se relacionando com o currículo, este estudo tem como objetivo analisar as narrativas dos estudantes cotistas do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quanto aos processos de evasão e permanência e as práticas de in/exclusão presentes no contexto acadêmico.

Tal enfoque justifica-se ainda mais em virtude do fato de as práticas de inclusão/exclusão serem uma estratégia que faz parte do jogo neoliberal. A ideia é dar foco às narrativas dos estudantes cotistas do Curso de Letras da UFRGS para entender como está se dando o processo de evasão e permanência desses estudantes no Curso e de que maneira esse jogo reverbera na formação do estudante como futuro docente, responsável também por mediar as relações de inclusão e exclusão.

Referencial Teórico

De acordo com Lopes (2013), o pós-estruturalismo busca na abordagem foucaultiana a sua análise do poder, por meio do diagnóstico das estruturas de “saber-poder” e da denúncia das tecnologias da dominação. Para Foucault (2004), o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo, visto ser o responsável pela criação de novos saberes, os quais podem tanto oprimir quanto libertar. O poder está disperso por todo o sistema social, descentralizado, não localizado em um único local, como no Estado. Além disso, o poder está estreitamente vinculado ao saber, “fazendo parte da constelação de ‘saber-poder’, o que significa que o saber no sentido das práticas discursivas é produzido no exercício das práticas de poder, a serviço do

controle do corpo” (LOPES, 2013, p. 44). Tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, o que constitui o conceito analítico metodológico de saber poder.

O pano de fundo da pesquisa passa por identificar de que forma determinados discursos são produzidos, reproduzidos e tidos como verdadeiros, em determinados contextos educacionais. Foucault pretende analisar como o saber produz poder e como as relações saber-poder constituem elementos do processo de subjetivação e construção de subjetividades. Conforme o autor diz, “meu objetivo foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos” (Foucault, 2004, p 270). Nesse sentido, utilizamos como conceito analítico-metodológico as relações saber-poder para problematizar o currículo, buscando compreender tais relações de poder, bem como suas estratégias e tecnologias de governo. Exatamente por isso, é necessário tomar cuidado especial com a escolha do método, uma vez que as relações políticas e o Estado possibilitam analisar como pano de fundo as relações de saber e de poder, assim como os processos de sujeição resultantes de ambas.

A partir das reflexões de Veiga-Neto (2014) no que se refere ao exercício metodológico e à forma de abordar um objeto, proponho, através dos Estudos Foucaultianos, trilhar minha jornada de pesquisa. Veiga-Neto (2014) aponta dois entendimentos importantes: primeiro, não existem objetos soltos no mundo, como se estivessem à espera de serem descobertos; segundo, não é de qualquer maneira ou por qualquer caminho que se chega aos objetos. O autor, de forma sábia, nos conduz à ideia de que, se o método já foi pensado e construído por outros, ele estará ali para ser trilhado; caso contrário, nós mesmos precisamos inventá-lo, construí-lo. Se a intenção é trilhar minha jornada de pesquisa por meio dos “Métodos Foucaultianos” (Veiga-Neto, 2014), é importante manter presente que método e teoria andam juntos, circunscritos a algum paradigma. Ademais, método e teoria, para os Estudos Foucaultianos, não são dotados de caráter fixo e rígido, ao contrário, buscam por abertura e fluidez.

Nesta conjuntura teórica, é apropriado usar o conceito de governo trabalhado por Veiga-Neto (2007), considerando-o como a ferramenta analítica que torna possível compreender todo o conjunto de ações de poder que objetiva conduzir (governar) deliberadamente a própria conduta ou a conduta dos outros. O governo manifesta-se como resultado de ação sobre ações possíveis na medida em que se coloca em funcionamento

o poder. Ou seja, o autor entende que o governo é a manifestação “visível”, “material”, do poder (Veiga-Neto, 2007, p. 952).

A elaboração de um conceito rigoroso de tecnologia não foi a preocupação central de nenhum dos textos ou palestras de Foucault. Castro (2016) apresenta o termo tecnologia como agregador da ideia de práticas definidas pela regularidade e pela racionalidade que acompanham os modos de fazer. Para isso, estudar as práticas como tecnologia consiste em situá-las em um campo que se define pela relação entre meios (táticas) e fins (estratégia). O termo tecnologia possui múltiplas "facetas" que combinam uma lista heterogênea de focos: reformas institucionais, transformações discursivas, inovações técnicas e conflitos sociais. As tecnologias, assim, surgem de modo fragmentado a partir de uma multiplicidade de processos sociais e inovações técnicas.

Para fins metodológicos, é preciso compreender que existe uma pluralidade de tecnologias em jogo em qualquer contexto dado, tomando o espaço educacional por diferentes racionalidades. O interesse é demonstrar que precisamente através do prisma das tecnologias podemos melhor compreender as propensões sociais, as complexidades, as contradições lógicas e as fricções dinâmicas em ação dentro do cenário educacional.

No cenário teórico-metodológico desse estudo, as formas e instrumentos existentes para o estudo da prática na sociedade são inúmeras, motivo pelo qual se torna relevante uma análise sobre práticas enquanto conceito. Conforme Castro (2016) por prática discursiva “não se pode confundir com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma ideia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode funcionar em um sistema de inferência; nem com a competência de um sujeito falante quando constrói as frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram para uma época dada e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa" (Castro, 2016 p. 338).

Desse modo, o domínio das práticas se estende, então, da ordem do saber à ordem do poder. Foucault (2015) atribui a essas investigações três características que delimitam e definem o que ele entende por prática. Pode-se falar em homogeneidade, em que as investigações não se ocupam das representações que os homens têm de si mesmos ou das condições que os determinam, mas do que fazem e da maneira como o fazem; mais precisamente, de "as formas

de racionalidade que organizam as maneiras de fazer" (p. 576). Também se pode falar em regularidade; Foucault (2008) utiliza frequentemente esse conceito para caracterizar as práticas discursivas (p. 98). Essas investigações exigem, além do mais, que se considere sistematicamente o domínio das práticas, isto é, que se leve em consideração o eixo do saber (práticas discursivas), do poder (relações com os outros) e da ética (relações do sujeito consigo mesmo), no que elas têm de específico e em seu entrelaçamento.

Metodologia

Tendo em vista que essa pesquisa teve como horizonte teórico metodológico inspiração na vertente pós-estruturalista, dentro dos Estudos Culturais, foi preciso exercitar um olhar que questiona as estruturas estáveis pautadas em binarismos e aberta a multiplicidade de sentidos que os discursos podem conter. Nesse sentido, a narrativa pode ser utilizada como poderoso instrumento operacional metodológico para aprofundar o que está cotidiano e comum em um determinado contexto, como é o caso do Curso de Licenciatura em Letras.

As narrativas dos entrevistados sobre suas experiências no Curso refletem suas interpretações sobre os variados aspectos que integraram sua vivência acadêmica, as quais nos permitiram identificar singularidades dentro do grupo de estudantes cotistas, em vez de tratá-lo como um grupo homogêneo, e destacar fatores que incidem sobre a evasão e a permanência no Curso. Segundo Larrosa (2004), quando contamos nossas histórias e vivências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro. Nesse sentido, ao escrever narrativas, precisa-se entender parte dessa complexidade como um problema dos múltiplos "eus". Larrosa (2004), também acrescenta que a experiência envolve a narrativa e narrativamente cada um expõe sua experiência autêntica nos passando, nos perpassando e nos transformando. Assim, o conceito de narrativa contribui como um operador metodológico para esse estudo, porque pode dar forma às experiências dos estudantes quanto sujeitos imersos em uma lógica acadêmica, dotada de exigências e expectativas que podem configurar diversas maneiras de vivenciá-las.

Para analisar as narrativas dos estudantes cotistas do Curso, quanto aos processos de evasão e permanência e as práticas de in/exclusão presentes no contexto acadêmico foram realizadas entrevistas com cinco estudantes cotistas do curso de Licenciatura em Letras da

UFRGS. As entrevistas foram uma forma entender o desempenho acadêmico, ver como se dá o acompanhamento e as orientações acadêmicas e verificar como é feito o acesso aos programas de apoio e benefícios da UFRGS. Além disso, foi possível compreender quais fatores contribuíram para o percurso acadêmico dos estudantes e quais elementos não ajudaram no seu processo formativo. A ideia central nesse momento foi focar nas narrativas dos estudantes a respeito de suas experiências acadêmicas.

O processo da coleta de dados teve como base o diário de campo de pesquisa, no qual constam os desafios, alegrias, surpresas, o exercício para chegar aos estudantes de Letras entrevistados e como foi a interação com eles. Para analisar as narrativas dos estudantes cotistas do Curso, quanto aos processos de evasão e permanência e as práticas de in/exclusão presentes no contexto acadêmico, foram entrevistados estudantes que estão se formando e que estão na lista de controle de desempenho. Com o apoio e aceite institucional da Comgrad Letras foi possível chegar aos estudantes através das duas listas geradas pelo sistema de graduação. Assim, a Comgrad Letras enviou mensagem convite, por e-mail, na forma de lista oculta, aos estudantes, chamando interessados em participar das entrevistas.

As entrevistas tiveram duração entre 45 e 60 minutos. O agendamento se deu conforme a disponibilidade de horário dos estudantes. Para a inserção dos diálogos dos entrevistados ao longo do texto foram usados nomes fictícios. Desse modo, se preserva as identidades dos entrevistados, com a intenção de focar nas narrativas e não no entrevistado. Além das gravações das entrevistas, foram escritas, após cada entrevista, aspectos sobre a interação com os estudantes.

Desse modo, a análise das informações conjecturou a reunião dos dados coletados, articulando com a fundamentação teórica, categorizando e produzindo análises capazes de darem conta dos questionamentos de pesquisa.

Resultados

Para analisar a evasão e a permanência dos estudantes do currículo do Curso de Licenciatura em Letras da UFRGS em suas relações com processos de in/exclusão inseridos na governamentalidade neoliberal é fundamental olhar com cuidado para os estudantes que ingressaram via ações afirmativas no Curso. Para contextualizar, é importante apresentar quem são os estudantes entrevistados e algumas informações que são relevantes para o entendimento

de suas trajetórias acadêmicas até 2023. Foram entrevistados cinco estudantes que ingressaram por meio de ações afirmativas no Curso de Licenciatura em Letras, provenientes de escolas públicas, autodeclarados pretos/pardos/indígenas e com renda inferior a 1,5 salários-mínimos, conforme regra de reserva de vagas.

Apresento na **Tabela 1**, a seguir, as características gerais desses estudantes quanto à sua vida acadêmica, todos caracterizados com nomes fictícios. Importa destacar que esta pesquisa está autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade, seguindo todos os trâmites necessários, como autorização institucional e assinatura individual de termo de consentimento livre e esclarecido.

Tabela 1 - Informações acadêmicas sobre os estudantes entrevistados.

Estudante	Modalidade de ingresso	Semestre de ingresso	Semestres cursados	Ênfase	Etapa	Situação
Sofia	Egresso de Escola Pública Autodeclarado Preto, Pardo ou Indígena	2020/01	7	Português/ Inglês	1	Controle de matrícula
Rafaela	Egresso de Escola Pública	2020/01	7	Português/ Espanhol	1	Controle de matrícula
Isabela	Egresso de Escola Pública Renda Inferior	2021/01	5	Inglês	1	Controle de matrícula
Érica	Egresso de Escola Pública Renda Inferior	2016/01	15	Português/ Italiano	9	Formanda
Marcos	Egresso de Escola Pública	2018/01	11	Português/ Inglês	9	Formando

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Também é importante descrever brevemente o grupo de cotistas participantes do estudo. Das mulheres que foram entrevistadas, uma delas era autodeclarada preta, de 26 anos, que mora na região metropolitana de porto Alegre, havia se tornado mãe fazia alguns meses e estava tentando conciliar maternidade, trabalho e graduação. Esta estudante estava presente no grupo

de estudante em controle de desempenho. Duas entrevistadas eram jovens estudantes moradoras de Porto Alegre, que se encontravam tentando reestabelecer uma continuidade no Curso e estavam no grupo de controle de matrícula.

Os dois estudantes entrevistados que se encontravam no grupo de formandos são um rapaz de vinte e três anos egresso de escola pública, branco e veio do interior para Porto Alegre com o objetivo de realizar os estudos no Curso de Letras. Este estudante trabalhou como professor particular de inglês, ênfase na qual estava realizando sua formação no Curso de Letras e morou perto do campus do Vale. A outra estudante formanda egressa de escola pública com renda inferior é uma mulher de cinquenta anos, moradora de Porto Alegre, realizou sua segunda graduação na ênfase de italiano, na qual trabalha dando aulas particulares desta mesma língua.

Entre os cinco estudantes entrevistados, quatro deles disseram ter acesso ao Programa de Benefícios, desde o início do Curso. Porém, a forma como esses estudantes acessaram as informações sobre esses benefícios foram muito difusas. Além disso, a estudante cotista Sofia, que é mãe, diz não conseguir acessar informações de como o Programa de benefícios poderia ajudá-la na permanência para conciliar estudos com a maternidade. Como podemos ver no relato³ abaixo:

Sofia: “Particularmente, pra mim, eu acho muito difícil acessar as informações gerais da UFRGS. Como eu trabalho, sobra pouco tempo para ir presencial nos setores, que estão em diferentes locais da UFRGS. Por exemplo, até agora não consegui saber como eu faço para continuar a amamentar meu filho mais novo, mesmo fazendo as disciplinas de manhã.

Érica: A forma como eu ia conseguindo saber as informações sobre casa do estudante, RU, bolsas.... foram de formas diferentes, mas quase sempre tendo que conversar com os colegas. Na época que ingressei, não havia um centro de informações da Universidade, que eu pudesse procurar para obter as orientações. Tudo que eu encontrava era sempre muito espalhado.

Somente os estudantes formandos participaram como bolsista de projeto de extensão ou iniciação científica durante o Curso. Mas, as estudantes em controle de desempenho visam participar de algum projeto extracurricular durante o Curso, pois entendem que é uma forma diferente de interagir e se integrar na Universidade. Ao demonstrar a tabela de informações de

³ As entrevistas mencionadas são o corpus empírico da pesquisa, produzidos exclusivamente para este fim, autorizadas por Comitê de Ética da universidade.

desempenho dos estudantes cotistas, fica evidenciado o número elevado de semestres utilizados pelos estudantes para realizar sua trajetória acadêmica. Esse fato resulta de uma série de condições e efeitos que o currículo provoca na vida acadêmica dos estudantes. A seguir passo a analisar a narrativa dos estudantes quanto suas vivências no Curso para entender como se dá essa relação com o currículo.

A responsabilidade sobre si

Ao longo dos relatos emergiu durante as entrevistas com os estudantes cotistas a dificuldade de conciliar trabalho e estudos. Ao ingressar no Curso de Letras, os estudantes apontaram ajustar trabalho e graduação como uma das primeiras dificuldades, justamente porque há conflitos de horários pelo Curso ser matutino, com horários majoritariamente pela manhã e alguns horários à tarde. Nesse sentido, há um conflito que se estabelece logo que o estudante ingressa, pois conforme seus relatos, não trabalhar não é uma opção, tendo em vista sua realidade de vida.

Sofia: “Trabalho em estágio na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre. Procuo conciliar de alguma forma as disciplinas da Letras. Então procuro fazer as disciplinas de manhã.”

Rafaela: “Eu trabalho à tarde, então eu faço as cinco disciplinas de manhã e à tarde...sou monitora em um cursinho pré-vestibular no centro de Porto Alegre. Eu organizei os horários e a tarde ainda trabalho.”

Na governamentalidade neoliberal, elaborada por Foucault (2008), há a criação de situações de mercado que conduzem o sujeito a estar em aprendizado constante e progressivo. O mercado de trabalho é permeado pela ideia de uma economia enquanto uma teoria de escolha, conduzindo subjetividades e transformando a teoria dos preços de mercado em uma teoria geral da escolha humana. Por isso, ao longo das falas dos estudantes cotistas trabalhadores foi possível perceber que havia a ideia de que a realidade em que estavam inseridos, conciliando trabalho e estudo, nas condições em que se encontravam, era uma escolha individual.

A carga horária exigida semestralmente para realizar o Curso foi mencionada em todas as situações das entrevistas, tanto pelos formandos quanto por estudante em controle de desempenho, pois tal rotina por si é desgastante para estudantes que podem se dedicar

integralmente aos estudos. O impacto dessa estrutura curricular afeta de forma contundente os estudantes cotistas, porque eles precisam conciliar a jornada de trabalho e a fonte de renda familiar como vemos a seguir:

Conforme pode-se observar nas falas dos estudantes, o formato em que o currículo está organizado, com horários, oferecimento anual de disciplinas e o encadeamento sequencial das disciplinas, não permite que os estudantes tenham maior flexibilidade para organizar sua rotina de outras formas, ou terem a possibilidade de fazer menos disciplinas sem haver um grande impacto no andamento do Curso. A maioria desses estudantes cotistas entrevistados se mantém através da somatória de proventos de diversos membros da família para compor a renda, o que impossibilita que esse jovem adulto seja liberado desse compromisso para se dedicar integralmente aos estudos. Como podemos ver no trecho a seguir:

Érica: “Dou aula e é a minha principal fonte de renda, preciso trabalhar pra me sustentar.”

Marcos: “Dependia do trabalho, de dar aula pra me sustentar em Porto Alegre.”

A dificuldade relatada pelos estudantes cotistas em conciliar trabalho é uma dificuldade comum apontada por diferentes estudantes, mesmo os não cotistas. Porém, a questão relevante que aponto aqui é que esses estudantes não questionam a forma como o Curso está estruturado. Os relatos vão no sentido de apontar o que vem dificultando a rotina individual e justamente o quanto eles próprios são responsáveis sobre si e seus ajustes na Instituição e no currículo.

O processo de formação de si, como é o caso do ingresso em uma graduação, passa a estar alinhado com o mercado com características que impõem a cada um de nós que vivamos num universo de competição generalizada, ordenando as relações sociais segundo o modelo do mercado. Além disso, não objetiva diminuir as desigualdades, pelo contrário justifica as desigualdades cada vez mais profundas e empurra o indivíduo a conceber a si mesmo e a comportar-se como uma empresa.

Esses estudantes relatam onde estão as dificuldades, porém o discurso em torno disso vai no sentido de que esses ajustes precisam ser feitos por eles, sem questionamentos em relação ao que está externo a eles. Desse modo, o senso de responsabilidade sobre o andamento do Curso é todo tempo mencionado pelo estudante cotista como sendo exclusivamente dele,

reforçando o caráter individual da ação. Assim, se observa um senso de responsabilidade sobre si e sobre a sua família.

Nesse sentido, as narrativas encontradas no diálogo com esses estudantes cotistas estão inscritas em uma racionalidade neoliberal. Na perspectiva da grade analítica da governamentalidade criada por Foucault (2008), a regra neoliberal é a não exclusão, ou seja, a inclusão a partir de uma possível garantia de melhores condições de vida, de universalização e igualdade de direitos individuais. Esse jogo constitui uma estratégia social e política que governa os diferentes sujeitos e permanece marcando as diferenças (Foucault, 2008). Pode-se observar que os discursos dos estudantes cotistas, tanto formandos ou em controle de desempenho é de que a responsabilidade sobre a condução da jornada acadêmica é exclusivamente deles. Esses discursos advém do entendimento de que como cotistas eles já foram incluídos na perspectiva de que estão em um curso de graduação, então a forma como essa jornada acadêmica se dará é de inteira responsabilidade do estudante, como podemos ver a seguir:

Rafaela: “Sabe, eu sei que estou nessa situação no Curso e depende só de mim pra melhorar. Estou fazendo mais cadeiras, tô tentando fazer tudo junto porque eu me sinto responsável por estar cinco semestres no Curso e ainda estar fazendo cadeiras de calouro. Eu vou melhorar.”

Marcos: Eu acho que tudo que vivi e assimilei durante meu Curso de graduação dependeu muito de mim e de como eu lidava com meu dia a dia dentro do Curso. Eu gosto muito de Letras, então talvez seja mais fácil, mesmo assim, sinto que essa caminhada dependeu muito de mim mesmo.

A sociedade neoliberal, estruturada pelos pilares da globalização e do financeiro, produz consequências sociais como a concentração de renda, levando os sujeitos a se comportarem como capitais que precisam ser valorizados. É nesse ponto que um curso de graduação passa a ter um capital intrínseco de formação de si como um valor agregado. Em a Nova Razão de Mundo, Dardot e Laval (2016) trazem a ideia de uma nova moral, em que se nota a generalização do custo-benefício do comportamento humano permeada pela disciplina neoliberal. Essa disciplina é permeada por um conjunto de técnicas de estruturação do campo da ação, engendrada pela técnica de governo da sociedade de mercado. Conforme os autores, essa é uma característica comum da sociedade neoliberal em que deixa o indivíduo livre para

cuidar de si mesmo, ela também o compromete, discursivamente, com o bem-estar geral, demandando sua fidelidade e potencial sacrifício. De modo geral, o estudante não questiona as condições em que o Curso está estruturado para ele ter condições de realizá-lo. Por isso, a responsabilidade sobre si aparece corriqueiramente na fala dos estudantes cotistas, considerando a percepção dos estudantes sobre suas capacidades para suprirem as demandas do curso.

Senso de pertencimento ao Curso de Licenciatura em Letras e na UFRGS

Outro aspecto observado ao longo dos relatos dos estudantes cotistas é a importância do senso de pertencimento no Curso e na Instituição como mediação para a evasão e permanência. Como podemos ver no relato a seguir:

Sofia: “Eu até cheguei a conversar com algumas pessoas, mas nada muito assim, porque eu acho que são questões de fase de vida, né? Foi uma... a questão da gestação e tudo mais, eu acho que me afastei muito do que os meus colegas conversam. tipo, eu não tenho tempo pra ficar conversando...eu saio correndo trabalhar.”

O senso de pertencimento sintetiza o sentimento dos estudantes sobre seus pertencimentos como membros de uma comunidade que valoriza suas participações como seres incluídos no contexto universitário. Este senso de pertencer ao Curso emergiu nos relatos dos estudantes cotistas como elemento importante e que dá sentido à permanência no Curso. Como podemos ver nos relatos a seguir:

Érica: “...E encontrar gente tipo, muito menos idade do que eu, que leram muito mais coisas do que eu e que leram já direcionadas, a gente podia discutir os livros, discutir as teorias de literatura, era uma coisa que eu leio. Então foi muito, muito incrível para mim nos primeiros meses, assim. Muito, muito bom mesmo.”

Isabela: “Eu gosto muito do [*Campus do*] Vale, para mim, é a minha segunda casa, na verdade. No começo foi, assim, um mês, dois meses antes foi bem difícil me enturmar, mas eu consegui achar pessoas incríveis que estão pegando cadeiras com eles até hoje e têm uma relação muito boa fora da faculdade também. A Letras me proporcionou ótimos amigos.”

Para pensar como o senso de pertencimento é um fator relevante para os estudantes em suas vivências na Universidade, trazemos o entendimento de Fabris e Lopes (2013) sobre a inclusão como uma estratégia educacional capaz de inscrever os indivíduos em práticas de empoderamento, em que o sucesso de qualquer um é mérito do próprio indivíduo, ou seja, esse senso de pertencimento passa necessariamente em como o estudante passa a se ajustar ao que é esperado dele em um curso de graduação, numa Universidade Pública. O currículo de Licenciatura em Letras está inserido em um contexto que reproduz discursos de inclusão. Contudo, também tece tensões de saber-poder passíveis de produzir efeitos de exclusão ou até mesmo de contraconduta, pois, ao tratar do conceito de poder na perspectiva foucaultiana, é igualmente necessário pensar em como existem resistências (Lockmann, 2016).

Pode-se observar que os estudantes cotistas formandos e os em controle de desempenho passaram por dificuldades em se sentir fazendo parte do Curso. A diferença é que ao longo da jornada acadêmica os estudantes cotistas formandos conseguiram superar os elementos que demarcavam o desajuste, aos poucos foram acionando recursos próprios, na sua individualidade, para se sentirem incluídos. Enquanto os estudantes em controle de desempenho ainda estão procurando formas de se encontrar pertencentes ao contexto acadêmico:

Érica: “Eu acho que a coisa que mais marcou pra mim em entrar na UFRGS foi a superação de uma crença que eu tinha desde a adolescência, que me foi inculcada na cabeça, porque eu sou do interior. E sendo do interior, eu estudei sempre em escola pública. Me convenceram, não só a mim, mas quase toda a minha geração, de que a universidade pública não era para a gente. A [universidade] federal é para quem tem condições de se manter na capital. Inclusive, tem aquela fala que a federal é para filhinho de papai. Eu entrei na UFRGS com 35 anos, então já tinha uma certa idade, isso faz uma diferença.”

O senso de pertencimento observado ao longo dos relatos dos estudantes pode ser relacionado à procura de um certo encaixe que os estudantes cotistas procuram fazer ao longo do seu percurso formativo. Esse encaixe é como se eles se sentissem parte de uma engrenagem institucional, permeadas por discursos, vivências e interações. Se sentir fazendo parte do contexto social acadêmico é o que dá sentido para esses estudantes permanecerem e se sentirem incluídos.

O senso de pertencimento pode ser separado em senso de pertencimento social e acadêmico. Enquanto o social diz respeito ao pertencimento a um ciclo de amigos feito na

Universidade, o acadêmico engloba o pertencimento do aluno no ambiente universitário, onde ele pode perceber o acolhimento do professor e ao mesmo tempo se sentir atendendo a expectativa do que é visto como um estudante com bom desempenho. Nesse sentido, é relevante pensar no conjunto das estratégias, em que a educação é vista como um setor capaz de mobilizar, potencializar e concretizar parte fundamental das necessidades para a inclusão social (Lopes, 2013).

Os relatos que emergiram da fala dos estudantes cotistas quanto ao senso de pertencimento no Curso de Licenciatura em Letras da UFRGS, leva a pensar a inclusão como parte do jogo formal de desigualdades do neoliberalismo. Isso quer dizer que não há garantia de condições de igualdade entre os sujeitos. Tais questões podem impactar na permanência e evasão dos estudantes, pois, como Lopes (2013) destaca, o acesso à educação não garante a permanência do aluno na Universidade e nem mesmo o seu sucesso no que se refere ao desenvolvimento desse senso de pertencimento. Por isso, o termo in/exclusão é relevante para caracterizar o que foi observado ao longo das narrativas dos estudantes quanto ao senso de pertencimento ao contexto universitário, pois dá a possibilidade de entender a inclusão e a exclusão como duas faces de uma mesma moeda. Com tal termo, Fabris e Lopes (2013), marcam nosso tempo, construído dentro de uma grade de inteligibilidade (neo)liberal.

A percepção do Currículo do Curso de Licenciatura em Letras

Os relatos dos estudantes cotistas do Curso de Licenciatura em Letras também levaram a observar a relevância da percepção de currículo que o estudante vai construindo ao longo da sua jornada acadêmica. A percepção do aluno a respeito do conteúdo que é tratado nas disciplinas e a avaliação sobre a relevância dos estudos previstos no currículo foi levantada pelos estudantes cotistas como crucial para o entendimento do Curso escolhido, em que projetam como se tornarão profissionais no campo da docência, por exemplo.

A forma como as disciplinas estão dispostas durante o curso, assim como a metodologia utilizada pelos professores foi mencionada muitas vezes pelos estudantes ao comentarem sobre o Curso em geral, como podemos ver nos relatos a seguir:

Sofia: “Gosto muito das disciplinas do Inglês. Eu não tô bem no Curso, sabe, mas não é porque não gosto. Eu gosto muito de estudar Letras.”

A percepção sobre o currículo diz respeito a como o estudante se relaciona com o currículo do curso e a percepção do estudante quanto ao alinhamento desse currículo com as suas expectativas de formação. Alguns estudantes cotistas apontaram como importante se identificar com o currículo e os conteúdos trabalhados, falas que emergiram principalmente dos estudantes cotistas formandos, como podemos ver a seguir:

Érica: “O que me motivou a fazer Letras foi estudar a língua estrangeira, apesar de eu já dar aula, eu queria aprofundar esse conhecimento e ter o diploma. A UFRGS é a única Universidade do Rio Grande do Sul que oferece italiano na graduação. Aí quando entrei se abriu todo o universo, né? Porque, ah, tu até dá uma olhada lá no currículo, né?”

Porém, o tema sobre a percepção e identificação com o currículo apareceu mais vezes na fala dos estudantes cotistas que estavam em controle de desempenho, apontando que a falta de entendimento sobre o encadeamento do currículo e os conteúdos trabalhados geram a sensação de desmotivação, como podemos perceber nos relatos a seguir:

Isabela: “Eu estou em controle [*de desempenho*] né, então eu só posso pegar doze créditos. Então não posso pegar muitas cadeiras, aí eu faço o que dá. Encaixo nos horários que dá. Então as cadeiras ficam meio sem sentido mesmo. Às vezes eu fico pensando o que eu to fazendo nessa cadeira.”

No relato de Isabela, nota-se que entender as implicações do sistema que a Universidade utiliza para desenvolver o percurso formativo da graduação é uma importante ferramenta para a percepção do currículo. Neste caso, o currículo passa a ser entendido pelos estudantes como a representação do que o Curso de Licenciatura em Letras da UFRGS quer dos seus estudantes e ao mesmo tempo como são conduzidos. Os estudantes de modo geral apontaram como desafiador e exaustivo o fato de as primeiras etapas do Curso serem compostas por uma média de trinta e dois créditos por semestre. Sofia traz a seguinte consideração sobre a quantidade de créditos exigidos:

Sofia: “Eu já entrei na Letras mal. Só pude pegar algumas disciplinas do primeiro semestre. Vocês me avisaram e tudo que era melhor pegar todas, mas o que eu vou fazer? Não posso deixar de trabalhar. Talvez eu me forme com vinte anos estudando Letras, é triste.”

A partir desses relatos, é possível perceber que os estudantes têm uma percepção do currículo que exclui as vivências de estudantes que não estejam correspondendo aquilo que o currículo conduz a entender que é necessário para se estar na Instituição. A percepção do currículo evidenciada pelos relatos das estudantes cotistas vai ao encontro do que Carvalho (2015) entende como o currículo reproduzindo repertórios consolidados na instituição em que o saber se estabelece. Quando os estudantes cotistas vão formando sua percepção com os conteúdos trabalhados e a forma como são distribuídos no currículo de Licenciatura em Letras, verdades são disponibilizadas, convocadas e justificadas de modo prático para que estratégias da governamentalidade sejam acionadas, como por exemplo: obediência, utilidade, normalização, respeito às distribuições e às hierarquias sociais, escansão de competências, jogo meritório de inclusão e de exclusão, competências adquiridas e acesso a conjuntos específicos de saberes (Carvalho, 2015).

Os estudantes Marcos e Érica apontaram a repetição de conteúdos ao longo do curso como um problema para que a percepção do currículo fosse favorável ao encadeamento das disciplinas e os conteúdos, como podemos ver a seguir:

Marcos: “Saber o que existe dentro da língua é importante quando eu vou falar sobre língua para alunos, enfim, para ensinar a língua e tudo mais. Mas tem um porém aí que é o quanto essas coisas se repetem dentro do curso. E aí é um problema. Porque por exemplo, eu posso ser suspeito porque não sou da literatura, entre aspas, não sou fã das cadeiras de literatura. Embora eu goste muito de literatura, as cadeiras me davam um pouco de incômodo. Porque eram muito superficiais assim, nas literaturas brasileiras A, B, C, D, um monte, de quatro créditos, ok, legal, cobrem ali os períodos históricos, show, entendo. Agora, panorama cultural da literatura brasileira, que é um resumo da literatura brasileira A, B, C e D, é necessário? Nenhum pouco, só vai repetir coisas que eu já aprendi. Entendi.”

Os principais relatos sobre a percepção do currículo como fator desencadeador de desmotivação ao longo da jornada acadêmica é justamente o distanciamento ou aproximação dos temas e conteúdos trabalhados com a realidade da docência que eles já vêm vivenciando como estudantes trabalhadores que são. O relato de Érica vai nesse sentido:

Érica: “Os conteúdos trabalhados ao longo do curso eram pouco voltados para a docência. Era uma quantidade muito grande de técnica, mas aí na hora de colocar isso em prática a gente nem sabia por onde começar. E olha que eu já dava aulas, imagina uma pessoa que nunca deu aula. Como encaixa a linguística no conteúdo que vamos trabalhar na sala de aula? Os professores da Letras são ótimos pesquisadores, mas não valorizam o fato de estarmos num curso de formação docente. E aí te pergunto: como vamos valorizar isso depois?”

É possível compreender o currículo como uma construção social ao longo de diferentes tempos históricos, vinculando-se às relações de poder que refletem cada época. Em tal contexto, o currículo passa a ser uma questão de identidade ou de subjetividade. Como diz Silva, “cada modelo de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo” (Silva, 2010, p. 15). Portanto, “o currículo é também uma questão de identidade” (Silva, 2010, p. 21). Por isso, como o estudante cotista percebe o currículo e se identifica com ele, também diz respeito a como ele se entende fazendo parte desse universo acadêmico.

A percepção que o estudante tem sobre o currículo reflete a importância deste para a formação e continuidade no curso. Desse modo, os estudantes precisam ter o entendimento de que os conteúdos a serem apreendidos fazem sentido, para que se justifique seu tempo e esforço. A partir do relato dos estudantes cotistas, a percepção e identificação com o currículo é ponto motivador para permanecer no Curso. Porém, se percebeu também que a não identificação e entendimento sobre como o currículo está estruturado é relevante como ponto problemático para a evasão.

Por isso, o currículo precisa estar bem estruturado, a fim de que os estudantes entendam os propósitos aos quais ele serve e vejam sentido no curso que estão fazendo. É importante que haja conexões entre os conteúdos de determinada disciplina e, ao mesmo tempo, com outras disciplinas, ou então relações entre esses conteúdos, que algumas vezes são excessivamente teóricos e desvinculados da realidade, com situações reais e do cotidiano. Essas conexões valorizam as experiências dos estudantes ao que está sendo ensinado e, conseqüentemente, o currículo como um todo.

Ao trazer as narrativas dos estudantes cotistas quanto suas vivências e experiências no Curso de Licenciatura em Letras pode-se perceber que as vivências do estudante cotista, quanto a sua necessidade de conciliar trabalho e estudo, as especificidades da realidade relatada por

eles quanto estudantes jovens de baixa renda, mulher preta trabalhadora e mãe, jovens iniciando suas experiências profissionais se conectam ao entendimento da responsabilidade de si, o senso de pertencimento ao Curso e Instituição de ensino e percepção de currículo. A relação entre os três elementos balizadores que emergiram dos relatos dos estudantes cotistas como o entendimento da responsabilidade de si, o senso de pertencimento ao Curso e Instituição de ensino e percepção de currículo dão sentido para que esses estudantes continuem no Curso. Também são elementos que contribuem para entender como as práticas in/exclusão causam efeitos sobre esses estudantes quanto a possibilidade de a evasão, ao mesmo tempo, fomentam a persistência dos estudantes no Curso de Letras.

Considerações Finais

Esse estudo se propôs a analisar as narrativas dos estudantes cotistas do Curso de Licenciatura em Letras da UFRGS quanto aos processos de evasão e permanência e as práticas de in/exclusão presentes no contexto acadêmico. Além disso, procurou focar em como os estudantes do curso de Letras cotistas vivenciaram o processo de permanência até sua diplomação ou como estudantes cotistas, que se encontram em controle de desempenho, vem enfrentando dificuldades em permanecer no Curso.

A partir do que foi demonstrado até aqui, foi possível chegar a um retrato do momento atual demonstrando como o currículo do Curso de Licenciatura em Letras da UFRGS se relacionam com os processos de evasão e permanência e como agenciam as práticas de in/exclusão em seus estudantes. Ao longo da análise dos dados produzidos e das narrativas dos estudantes, foi possível perceber que as ações afirmativas na UFRGS e seus processos de in/exclusão geram uma inquietação. Isso porque, para ingressar na Universidade é preciso demarcar a diferença para garantir seu ingresso por meio de cotas. Porém, ao ingressar o estudante cotista logo entende que vai ser necessário desmanchar essas diferenças, conforme o tempo vai passando. Para permanecer e alcançar o sucesso no Curso é preciso se fazer igual.

Ao ingressar, a realidade do estudante cotista trabalhador se mostra dificultada justamente porque o Curso de Licenciatura em Letras da UFRGS é um curso diurno, com disciplinas nos turnos da manhã e da tarde. Eis uma das primeiras diferenças do estudante cotista que precisa se ajustar a organização e estrutura universitária, Dificuldades em conciliar trabalho e estudos.

As situações relatadas pelos estudantes em relação à vida acadêmica e as informações de desempenho acadêmico mostram que, entre os estudantes incluídos, são criadas novas formas de organização. Neste caso, pode ser a lógica da meritocracia, que irá colocar os estudantes em uma nova linha de normalidade. O investimento é de que todos se pareçam os mesmos e se dilui a diferença.

Como diz a estudante Sofia, “*Tu tem que mudar completamente*”, ou seja, na visão da estudante é preciso transformar-se para fazer parte do mundo acadêmico. Há uma necessidade de encaixe ao modelo de estudante que a UFRGS e o Curso de Licenciatura em Letras criam como expectativa. É preciso entender quem é esse modelo ideal de estudante esperado e procurar se aproximar ao máximo dele, se despindo aos poucos do que foi importante como demarcador da diferença para se chegar até o ingresso no Curso.

Quando o estudante ingressa no Curso e não é oferecida condições para realizá-lo, sem que haja uma série de ajustes feitos individualmente, é possível ver operando práticas de exclusão ocorrendo dentro do próprio processo inclusivo. Percebe-se que o Curso, representando a Instituição como um todo, promove um desencaixe, ou um desajuste, que vai provocando efeitos que podem levar a evasão. As práticas de in/exclusão podem ser usadas como uma forma de definir as duas faces de um mesmo movimento.

Nos relatos dos estudantes cotistas, percebe-se que não há dissociação desses dois termos – inclusão e exclusão –, pois esses estudantes cotistas estão inseridos em um contexto universitário por meio da inclusão como um imperativo contemporâneo inquestionável. Porém, é por dentro, quando já fazendo parte do Curso, que os processos de exclusão são produzidos. Nessa visão, existe cada vez menos a possibilidade de viver uma condição de exclusão completa ou permanente, uma vez que o Estado, efetivado pela racionalidade neoliberal, precisa governar a todos e, assim, cria uma variedade de políticas direcionadas para os mais variados grupos. Por outro lado, tais políticas não garantem o inverso da exclusão, ou seja, não asseguram uma inclusão permanente desses sujeitos, como se tivéssemos cruzado a linha de chegada do verdadeiro projeto inclusivo (Lockmann, 2020).

Ao analisar narrativas dos estudantes cotistas, quanto a como a estruturação do Curso de Licenciatura em Letras vai incidindo na percepção do estudante, foi possível perceber como a relação saber poder vai construindo verdades sobre o que se espera do estudante cotista, no

contexto de uma Universidade Pública. Essas verdades vão operando práticas de governamento que conduzem os estudantes. Tais práticas evidenciam um descompasso entre a exigência universitária, que parece estar articulada a discursos do que se entende como aluno ideal, e o que os estudantes conseguem corresponder, considerando sua realidade de vida.

Nesse sentido, a evasão e permanência no Curso de Licenciatura em Letras pode ser visto como efeitos das práticas Institucionais que vão operando individualmente os estudantes conforme sua trajetória acadêmica. Os estudantes formandos, ingressantes por cotas ou não, vão formulando discursos que indicam o ajustamento aos mecanismos de normalização. No decorrer das narrativas dos estudantes formandos nota-se que estavam todos alinhados a um mesmo padrão de discursividade, não havendo mais a demarcação da diferença de ser cotista ou não. Assim, podemos ver que a normalização como um processo sutil, como um efeito de dobradiça entre as práticas disciplinares e de regulação pelo qual o poder vai se manifestando no campo da identidade e da diferença (Fabris; Lopes, 2013).

Portanto, ao analisar as narrativas dos estudantes cotistas do Curso de Licenciatura em Letras da UFRGS, quanto aos processos de evasão e permanência e as práticas de in/exclusão presentes no contexto acadêmico, é possível relacionar as estratégias de inclusão social e econômica e quais seus impactos na permanência e evasão dos estudantes do Curso. O resultado disso pode ser evidenciado nas situações relatadas pelos estudantes, quanto a sua vida universitária, demonstrando que os estudantes incluídos precisam passar por condições e ajustes mais intensos ao ambiente acadêmico, se adaptando a lógica meritocrática, já existente na Universidade. Dessa forma, o estudante cotista vai se colocando em uma nova linha de normalidade, em que os investimentos em si mesmos vão diluindo a diferença.

Por isso, o discurso da inclusão precisa ser pensado a partir de um contexto neoliberal. Isso significa dizer que, embora as políticas de inclusão busquem igualar os indivíduos ocupantes de posições sociais e econômicas desiguais, há uma série de práticas no Curso de Licenciatura em letras e na UFRGS que ainda precisam ser questionadas, justamente porque o estudante que não consegue se ajustar a lógica da normalidade vai aos poucos se colocando pra fora da Instituição, ou seja, o fracasso desse estudante também acaba por ser sua responsabilidade.

Referências

- CARVALHO, Alexandre Filordi. **Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo.** In: Pro-Posições, Campinas, SP, v. 25, n. 2, p. 103–120, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642455>. Acesso em: 11 out. 2022.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal.** São Paulo: Boitempo, 2016.
- FABRIS, Eli. LOPES, Maura Corsini. **Inclusão e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática de liberdade.** In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos V: Ética, Sexualidade, Política.* Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2004, p. 264-287.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso.** 16.ed. São Paulo: Loyola, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins Fonte, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População: curso no Collège de France (1977-1978).** São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Poder e saber.** In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2015, p. 223-240.
- FOUCAULT, Michel. **Poderes e estratégias.** In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos IV: Estratégia, poder-saber.* 3ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2015, p. 241-252.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência.** In: GERALDI, C.M.G., RIOLFI, C.R.; GARCIA, M. F. *Escola viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social.* Campinas- SP: Mercado das Letras, 2004. p.113-151.
- LOCKMANN, Kamila. **As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto.** Cadernos de Educação - Dossiê, pp.19-36, 2016.
- LOCKMANN, Kamila. **As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora.** *Pedagogía y Saberes*, v. 52, p. 67–75, 2020.
- LOPES, Maura Corcini, LOCKMANN, Kamila e HATTGE, Morgana Domênica. **Políticas**

de estado e Inclusão. In: *Pedagogia y Saberes*, n. 38, 2013, p. 41-50.

MACHADO, Roseli Belmonte. **A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade.** Uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e Governamentalidade.** In: *Educ. Soc.*, vol. 28, n. 100 – Especial, out 2007, Campinas, SP, p. 947-963. Disponível em <Início – CEDES (unicamp.br)> Acesso em 09 fev. 2023.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Governamentalidades, neoliberalismo e educação.** In: BRANCO, Guilherme Castelo e VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault: filosofia & política.* Belo Horizonte: Autêntica, 2011, pp. 37-52.

VEIGA-NETO, Alfredo; RECH, Tatiana Luiza. **Esquecer Foucault?** In: *Pro-posições*, v. 25, 2014, p. 67-82.

Submissão em: 08/01/2024

Aceito em: 25/09/2025

Citações e referências
conforme normas da:



RESENHA DE LIVRO

Elaine Leporate¹
Lúcia Moreira²

SOBRE EDUCAÇÃO E JUVENTUDE: conversas com Riccardo Mazzeo

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

A obra “Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo” apresenta ponderações de Zygmunt Bauman em diálogos construídos com Riccardo Mazzeo, editor do Centro *Studi Erickson* em Trento, na Itália. A entrevista traz à tona reflexões de Bauman acerca da problemática da educação e da juventude no mundo atual em que o autor concebe o processo histórico de transformação das relações sociais e do cenário do mundo contemporâneo a partir do que ele denominou como modernidade líquida.

A crise da educação contemporânea é posta e conduz o leitor a compreender em “Entre mixofilia e mixofobia” o papel da cultura como “uma revolução permanente” e que a educação necessita de alimentar-se não apenas do conhecimento, mas, sobretudo, de pensamento crítico sobre o mundo “multicentrado e multicultural” no qual a arte de conviver com a diversidade necessita ser desenvolvida, aprendida e praticada. Em “José Saramago: formas de ser feliz”, diante de aspectos tristes e sombrios dos modos de ser e estar no mundo, o autor pondera que para sair da crise da educação há a necessidade de mudar a maneira de viver. No entanto, destaca que sempre é esperada essa mudança a partir do outro e não de si mesmo e, por isso, o ser humano caminha para a falta de sensibilidade e desumanidade.

Em “Gregory Bateson e seu terceiro nível de educação” as reflexões são sobre as crianças e a missão cada vez mais árdua que se apresenta nos atuais tempos líquidos: sua educação. A norma do processo de ensino e aprendizagem e nos ambientes da educação no

¹ Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP); Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Mestra em Psicopedagogia pela Universidad de La Habana – Cuba; Graduada em Psicologia (UFSJ). Professora e pesquisadora na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Campus Barbacena. Email: elaine.42340011@ucp.br

² Doutora em Psicologia (USP), mestra em Educação (UFBA) e graduada em Psicologia (USP). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Católica de Petrópolis (UCP). E-mail: lucia.moreira@ucp.br

mundo contemporâneo é a mudança nas formas de produção, aquisição, assimilação e aplicação do conhecimento frente ao advento dos aparatos tecnológicos que dominam os espaços socioeducativos. O que é fornecido aos estudantes em tempos de vida líquida-moderna é a aprendizagem rápida por meio de “mísseis inteligentes”, ao contrário dos “mísseis balísticos” em que a aprendizagem acontece ao longo do percurso.

Em “Da oclusão mental à ‘revolução permanente’, os mísseis são termos utilizados para metaforizar a tarefa do professor no processo de ensino-aprendizagem, mas o autor adverte que o conhecimento aprendido pelos alunos é descartável, pois sua utilidade é temporária e a capacidade de esquecer é instantânea. O propósito da educação é preparar os jovens para a vida e o ensino deve promover a construção do conhecimento passível de ser aplicado à vida, assim, a educação é a revolução permanente e o ensino não deve destoar o papel da educação estimulando a oclusão mental.

A sociedade hodierna é “líquido-moderna”, caracterizada pelo consumo, individualismo e por ambientes cada vez mais globalizados. Há muitos motivos para preocupação, mas não para desespero, em “Carvalhos e bolotas ridicularmente minúsculas”, pois é possível ter esperança de que as crianças e os estudantes desenvolvam a capacidade de pensar de maneira crítica mesmo num “mundo de pressões e coerções poderosas” (p. 26). Embora os poderes do sistema educacional atual pareçam limitados, uma vez que o mercado de consumo atua fortemente sobre a fragilidade humana, o autor, no capítulo “Em busca de uma genuína ‘revolução cultural’” defende possíveis poderes de transformação que acarretem uma alteração comportamental frente à sociedade consumista, sendo possível uma mudança radical nos modos de consumo.

A técnica da depravação é insidiosa, parece agradável, mas o objetivo é manter a servidão no consumismo aparentando que os indivíduos estão fazendo escolhas, mas a privação contínua limita a capacidade de pensar frente às pressões do mercado em “A depravação é a estratégia mais inteligente para a privação”.

Em “Minutos para destruir, anos para construir”, o autor alerta para a dificuldade de se imaginar o alcance da devastação social e cultural dos jovens que são privados de desenvolver um pensamento crítico frente às reais circunstâncias de uma sociedade capitalista em que concerne a preservação dos privilégios da minoria mantendo a privação da maioria.

“Em o jovem como lata de lixo da indústria de consumo”, segundo Bauman, o jovem é visto como um potencial em consumo e o mercado é muito forte nas redes sociais nas quais estão os jovens, em sua maioria. Como a questão é “adestrá-los para o consumo” (p. 53), outros assuntos relacionados à juventude, como investimentos na qualidade do ensino, são deixados de lado e a juventude, como um projeto de futuro, não compõe a agenda política, social e cultural.

Em “O esforço para melhorar a compreensão mútua é uma fonte prolífica de criatividade humana”, a partir de Gadamer, Bauman afirma que, apesar das incompreensões em nossas vidas diárias e cientes das armadilhas que permeiam a comunicação intercultural, numa visão antropológica, a “fusão de horizontes” (p. 58) é desejável. Ainda que pareça impossível que seja alcançada, é na comunicação transcultural e na busca pela compreensão mútua dos problemas que permeiam o pensamento subversivo e a legitimidade de toda forma de poder, que os jovens têm nas suas inter-relações uma fonte fecunda de criatividade cultural. Ao mesmo tempo em que os jovens têm um campo fértil de aprendizagem frutífera, os privilégios e a privação social distanciam a massa de jovens de suas esperanças em ascender na pirâmide social, uma vez que as portas para o mercado de trabalho estão diminuindo e o aumento do desemprego é uma marca da desigualdade social.

Em “Os desempregados sempre podem jogar na loteria, não podem?”, ao abordar o advento da “sociedade do conhecimento” (p. 64) é no conhecimento que se encontra a fonte básica da riqueza nacional e pessoal. No entanto, com o surgimento da geração “Ni-Ni”, que compreende os jovens sem emprego e sem educação, se esvai todo um horizonte de uma mobilidade social ascendente orientada pela educação. Bauman é absoluto ao afirmar que “A desigualdade de oportunidades é uma questão que só pode ser confrontada em ampla escala por políticas de Estado” (p. 74).

No capítulo “Incapacidade, anormalidade e minoria como problema político”, o autor tece crítica à visão simplista sobre o que é “normalidade” e “anormalidade”, em que a normalidade, muitas vezes, é definida pelo que é mais comum ou frequente em uma sociedade e em termos estatísticos, a partir de critérios quantitativos, o comportamento ou característica que aparece com mais frequência é considerado “normal” enquanto as variações que se afastam desse padrão são consideradas como “anormais”. A minoria que se encontra dentro da

“anormalidade” implica inferioridade e essas diferenças são perpetuadas no fenômeno da desigualdade social.

Um desfiladeiro crescente entre governantes e governados é apontado pelo autor ao afirmar que existe “uma alienação recíproca encoberta, de tempos em tempos, e por menos tempo de cada vez [...]” (p. 78), que encobre as verdadeiras causas das misérias sociais. Em “A indignação e os grupamentos políticos ao estilo enxame”, é notória a indignação do autor sobre a ação mediada da internet em fomentar uma ilusão de política uma vez que os jovens estão fadados às paixões vislumbradas no mundo virtual, o que impede que as explosões populares de protestos avancem do mundo tecnológico para o campo da vida real em que os reais motivos da raiva e do desespero deveriam ser as ações de uma sociedade que luta pela equidade de direitos.

No diálogo sobre “Consumidores excluídos e intermináveis campos minados”, os consumidores excluídos são uma versão contemporânea da desigualdade social, da divisão entre os que têm e os que não têm, reacendendo a problemática social, em que o campo minado social é como um distúrbio urbano gerado pela combinação de consumismo e desigualdade social crescente.

Mazzeo questiona Bauman sobre o mundo globalizado, frio e indiferente no qual as fronteiras aparentemente não existem, mas há categorias de pessoas que, em posição defensiva, criam barreiras que revelam as diferenças sociais. Bauman expõe que a sociedade tem um caráter cada vez mais disperso e muitos habitantes das cidades se sentem apreensivos e ameaçados quando expostos a estranhos da vida urbana e, assim, a primeira reação emocional é refugiar-se em minifortalezas denominadas “comunidades fechadas” (p. 92).

Em “Richard Sennet sobre diferença”, Bauman refere-se a Sennet que sugere que a cooperação informal e espontânea é o melhor caminho para vivenciar a diferença e reforça a recomendação do autor citado: “Ruas e escritórios tornam-se desumanos quando o que governa é a rigidez, a instrumentalidade e a competição; tornam-se humanos quando promovem interações informais, espontâneas e cooperativas” (p. 101), um caminho também profícuo aos educadores desejosos de ensinar aos desejosos de aprender.

A deterioração dos vínculos humanos é abordada em “Do ‘capitalista’ de Lacan ao ‘consumista’ de Bauman” e com isso o sentimento de culpa de não saber lidar com as próprias

mazelas e as sociais, sintomas do adoecimento mental se intensificam e os distúrbios psíquicos, como a depressão, síndrome do pânico, uso de álcool e drogas, bulimia e anorexia, este último muito relacionado com a ditadura da beleza. O que torna caro aos sujeitos humanos é o que o autor descreve como “pulverização das relações amorosas” (p. 106), em meio a vidas apressadas em que o mercado de consumo se apresenta constantemente às ordens, o dilema passa a ser compensado pela primazia da satisfação pelo prazer de consumir, o que pode ser uma ameaça à sobrevivência humana caso não aconteça a disposição dos seres humanos à autorrestrrição voluntária e auto sacrifício frente à economia consumista.

No diálogo do tema “Zizek e Morin sobre o monoteísmo”, os pensamentos de Zizek e Morin são postos por Mazzeo no sentido de criar um diálogo sobre a fé em valores e refletir a possibilidade de melhora das relações humanas por meio do valor da fraternidade. O que Zizek e Morin cunham é a natureza monoteísta da religião em que a aceitação das diferenças entre crenças religiosas conduz a uma convivência pacífica, benéfica e recíproca.

Diante da tentação consumista a que a humanidade está exposta, em “A petite madeleine de Proust e o consumismo” o autor afirma que somos consumidores forçados e crédulos, mas não mudos e é categórico ao dizer que “A submissão às tentações consumistas é um ato de servidão voluntária” (p.116) e finaliza o diálogo enfatizando que “[...] a energia vital poderia ser empregada a serviço de outros interesses humanos aos quais se recorre – compromisso, devoção, responsabilidade” (p. 116).

No diálogo “Sobre combustíveis, faíscas e fogueiras”, Bauman utiliza da metáfora da fogueira para dizer que a multidão está tanto em movimento quanto estacionária e, se o futuro está fora de controle, tem-se também um mundo conhecido saindo dos eixos e que explosões sociais se transformaram em esperanças cujo abrigo se encontra nas tendas montadas em praças públicas.

No último diálogo, “Sobre a maturidade da glocalização”, Mazzeo afirma que hoje “o global faz fronteira com o local, e vice-versa” (p. 123) e que se tem que suportar uns aos outros e viver conjuntamente. Segundo Bauman, as distâncias geográficas não são mais obstáculos, uma vez que as causas podem ser locais, mas não há fronteiras para as inspirações e apresenta o conceito de glocalização para finalizar os diálogos e sua obra enfatizando acerca das relações de amor que anseiam por proximidade e que se misturam ao ódio que almeja a distância.

Conviver é inevitável, seja para o bem ou para o mal, em que a permanência e o constante engajamento nas relações humanas são fundamentais para a nossa existência e para a vida em sociedade.

A obra mantém-se original e atual. O autor proporciona ao leitor relevantes reflexões sobre os desafios contemporâneos da juventude e a respeito da urgência de sua discussão no campo educacional.

Submissão em: 31/05/24

Aceito em: 20/02/2025

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

MOMENTO

Diálogos em Educação

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação



PPGEDU



EDITORA E GRÁFICA DA FURG
CAMPUS CARREIROS
CEP 96203 900
editora@furg.