

ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN  
ALINE MAINARDES DE OLIVEIRA  
ANA LÚCIA PEREIRA  
EDUARDO GASPERONI DE OLIVEIRA  
FÁBIO ANTÔNIO GABRIEL  
(ORGANIZADORES)

# DOCÊNCIA:

---

PROCESSO DO APRENDER E DO ENSINAR

**VOLUME 9**



EDITORA  
SCHREIBEN

ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN  
ALINE MAINARDES DE OLIVEIRA  
ANA LÚCIA PEREIRA  
EDUARDO GASPERONI DE OLIVEIRA  
FÁBIO ANTÔNIO GABRIEL  
(ORGANIZADORES)

# DOCÊNCIA:

---

PROCESSO DO APRENDER E DO ENSINAR

**VOLUME 9**

  
EDITORA  
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025

Editoração e capa: Schreiben

Imagem da capa: julienprotz - Freepik.com

Revisão: os autores e o organizador Prof. Me. Eduardo Gasperoni de Oliveira

Livro publicado em: 02/08/2025

Termo de publicação: TP0672025

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)

Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)

Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)

Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (URI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

editoraschreiben@gmail.com

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D636 Docência : processo do aprender e do ensinar. Volume 09 / organizado por Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin... [et al.]. – Itapiranga: Schreiben, 2025.

198 p. ; e-book ; 16 x 23 cm.

Inclui bibliografia e índice remissivo

E-book no formato PDF.

ISBN: 978-65-5440-479-2 [versão impressa]

EISBN: 978-65-5440-478-5 [versão digital]

DOI: 10.29327/5623482

1. Educação. 2. Docência. 3. Processo ensino-aprendizagem. 4. Professores - Formação. I. Boutin, Aldimara Catarina Brito Delabona. II. Oliveira, Aline Mainardes de. III. Pereira, Ana Lúcia. IV. Gasperoni, Eduardo. V. Gabriel, Fábio Antônio. VI. Título.

CDD 371.1

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736

# SUMÁRIO

EDITORIAL.....	5
<i>Organizadores</i>	
APRESENTAÇÃO.....	11
<i>Lígia Marcelino Krelling</i>	
PREFÁCIO.....	13
<i>Antonio Carlos de Souza</i>	
<b>CAPÍTULO 1</b>	
A IDENTIDADE DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA CONEXÃO NECESSÁRIA.....	15
<i>Nikolas Corrent</i>	
<b>CAPÍTULO 2</b>	
ESCRITA ACADÊMICA: PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO CURSO CONTROLE DE OBRAS DA FATEC VOTORANTIM.....	33
<i>Rosana Helena Nunes</i>	
<b>CAPÍTULO 3</b>	
O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL SOB A MIRA DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS.....	51
<i>Priscila Meier de Andrade Tribeck</i> <i>Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin</i>	
<b>CAPÍTULO 4</b>	
AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS PARA A PRÁTICA DO ENSINO: EXPERIÊNCIAS DE RODAS DE CONVERSAS, COMO CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA.....	73
<i>Manoel Francisco do Amaral</i> <i>Rosângela Aparecida de Oliveira Gimenez</i>	
<b>CAPÍTULO 5</b>	
LÍNGUA PORTUGUESA E O CONTEXTO TECNOLÓGICO: OLHARES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA CRÍTICA EM TEMPO DE CRISE.....	91
<i>Rosana Helena Nunes</i>	

## **CAPÍTULO 6**

### **AUTOMUTILAÇÃO:**

#### **A NECESSIDADE DA PRÁTICA DO ENSINO**

**HUMANIZADO PARA A GARANTIA DA APRENDIZAGEM.....109**

*Rosângela Aparecida de Oliveira Gimenez*

## **CAPÍTULO 7**

### **EDUCANDO PARA A EMANCIPAÇÃO: QUAL A RELAÇÃO**

#### **ENTRE AS PRÁTICAS DE METODOLOGIAS ATIVAS E OS**

**REGISTROS DE PAULO FREIRE NO ÚLTIMO QUADRIÊNIO?.....128**

*Aline Mainardes de Oliveira*

*Ana Lúcia Pereira*

*Fábio Antônio Gabriel*

## **CAPÍTULO 8**

### **RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS DESAFIOS DO FORMADOR**

#### **MUNICIPAL DO LEEI À FORMAÇÃO DOCENTE:**

#### **ANÁLISE FORMATIVA DO PROJETO FEDERAL LEITURA E**

#### **ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DENTRO DO**

**COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA.....147**

*Eduardo Gasperoni de Oliveira*

## **CAPÍTULO 9**

### **ENTRE A FARDA E O GIZ:**

#### **DESAFIOS DOCENTES EM CENÁRIOS DE**

**MILITARIZAÇÃO ESCOLAR.....171**

*Letícia Marques*

**POSFÁCIO.....185**

*Solange Maria de Oliveira Cruz*

**SOBRE AUTORES, ORGANIZADORES E COLABORADORES..... 189**

**ÍNDICE REMISSIVO.....195**

## EDITORIAL

Organizadores

A presente coletânea *Docência: Processo do Aprender e do Ensinar, volume 9*, reúne um conjunto diversificado e profundo de reflexões e análises acerca dos múltiplos desafios e possibilidades que permeiam o cotidiano da docência contemporânea, articulando teoria, prática e política educacional.

Os capítulos que compõem este volume abordam questões essenciais para a formação e o trabalho dos educadores, desde a construção da identidade profissional e a interface com políticas públicas, até os impactos das transformações no Ensino Superior, a aplicação das metodologias ativas sob o olhar freiriano, e a urgência de práticas pedagógicas humanizadoras diante das vulnerabilidades emocionais dos estudantes. Temas atuais, como o ensino em ambientes tecnologicamente mediados e as tensões geradas pela militarização escolar, são investigados sob perspectivas críticas que apontam para a necessidade de uma educação democrática, inclusiva e emancipatória.

Ao colocar em diálogo diversas experiências, contextos e campos do saber, esta obra propõe um olhar integrado sobre o processo de aprender e ensinar, evidenciando o papel fundamental do educador como agente de transformação social e defesa da justiça educacional.

O capítulo *“A Identidade Docente e o Desenvolvimento de Políticas Públicas: Uma Conexão Necessária”*, de Nikolas Corrent, apresenta-se o estudo que analisa como a identidade profissional dos professores da rede pública brasileira é construída em interação com as políticas públicas educacionais. O autor destaca que essa identidade não se forma de maneira isolada, mas é profundamente afetada pelas condições de trabalho, pela formação inicial e continuada, e pelo reconhecimento social e institucional da carreira docente. O texto evidencia que muitas políticas públicas têm sido ineficazes em atender às reais necessidades dos professores, o que compromete tanto a valorização da profissão quanto a qualidade da educação. A pesquisa propõe, com base nas ideias de Paulo Freire, que uma verdadeira transformação só será possível com políticas que promovam a autonomia, o desenvolvimento profissional contínuo e a criação de ambientes escolares dignos e inclusivos, capazes de fortalecer a identidade do educador como agente de mudança social.

Do capítulo *“Escrita acadêmica: pesquisa científica e tecnológica no Curso Controle de Obras da Fatec Votorantim”*, de Rosana Helena Nunes, pode-se

sinetizar que o estudo defende a importância de inserir a escrita acadêmica no ensino tecnológico, especificamente para os alunos do curso de Controle de Obras. A autora argumenta que trabalhar com letramento acadêmico desde o início do curso contribui para o desenvolvimento de competências essenciais à pesquisa científica e tecnológica, promovendo não só a formação acadêmica, mas também a preparação para o mundo do trabalho. A proposta metodológica, baseada em observação e pesquisa-ação, visa articular teoria e prática por meio da produção de diversos gêneros textuais acadêmicos, considerando a escrita como ferramenta fundamental para a construção do conhecimento. Assim, o artigo reforça que a escrita acadêmica, ao integrar ensino, pesquisa e extensão, fortalece o protagonismo discente e favorece o desenvolvimento intelectual, profissional e socioemocional dos estudantes na Educação Profissional e Tecnológica.

Do capítulo “*O Ensino Superior no Brasil sob a Mira de Políticas Neoliberais*”, de Priscila Meier de Andrade Tribeck e Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin, pode-se sintetizar que o estudo analisa criticamente a expansão do Ensino Superior no Brasil sob a influência de políticas neoliberais, sobretudo a partir dos anos 1990 e nos governos petistas. Fundamentado no materialismo histórico e dialético e no pensamento de Gramsci, o artigo argumenta que, embora tenha havido ampliação do acesso à universidade, esse processo ocorreu de forma atrelada à lógica do mercado, com repasses de recursos públicos ao setor privado e a consequente mercantilização da educação. As autoras destacam que esse modelo reforça desigualdades sociais ao priorizar a formação técnica voltada ao mercado, em detrimento de uma educação crítica e emancipatória. Concluem que é necessário fortalecer o ensino público, com ampliação de vagas, infraestrutura e políticas de permanência, garantindo que a Educação Superior cumpra seu papel como direito social e instrumento de justiça social.

O capítulo “*As Contribuições da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas para a Prática do ensino: Experiências de Rodas de Conversas, como Construção de uma Escola Democrática*”, de Manoel Francisco do Amaral e Rosângela Aparecida de Oliveira Gimenez, concentra o estudo investiga como a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas pode contribuir para práticas escolares mais democráticas e humanizadoras, especialmente por meio das rodas de conversa. A pesquisa, de natureza qualitativa, baseia-se em experiências com gestores, professores e alunos de escolas públicas de Campinas-SP e defende que o fortalecimento do direito de fala e da escuta ativa é essencial para garantir o direito à educação com qualidade. A prática das rodas de conversa é apontada como uma estratégia eficaz para promover vínculos interpessoais, identificar vulnerabilidades e fomentar uma cultura de diálogo e justiça restaurativa no ambiente escolar,

contribuindo para a construção de uma escola mais inclusiva, participativa e voltada à formação emancipatória dos sujeitos.

Autoria de Rosana Helena Nunes, o capítulo “*Língua Portuguesa e o Contexto Tecnológico: Olhares e Perspectivas para a Educação Linguística Crítica em Tempo de Crise*”, analisa o ensino da Língua Portuguesa em cursos da Educação Profissional e Tecnológica durante a pandemia da Covid-19, destacando as limitações do ensino remoto e a necessidade de práticas pedagógicas mais humanizadoras e críticas. A autora propõe, com base em fundamentos da Linguística Aplicada Crítica e da Pedagogia Freiriana, o uso de metodologias de projeto – em especial a Oficina de Leitura – como estratégia para desenvolver o protagonismo linguístico dos alunos e uma formação emancipatória. A pesquisa, realizada com estudantes de uma faculdade de tecnologia de São Paulo, evidencia que o simples uso de plataformas digitais como o Microsoft Teams, adotado pelo Centro Paula Souza, não garante a qualidade da aprendizagem quando não há formação docente adequada, infraestrutura acessível ou currículos sensíveis às realidades dos alunos. Diante disso, defende-se uma prática educativa pautada na leitura crítica, na valorização das experiências dos estudantes e no combate às desigualdades sociais, propondo uma revisão das matrizes curriculares e das abordagens tradicionais no ensino de língua materna.

Visando refletir sobre a urgência de um olhar mais sensível e acolhedor por parte da escola diante de alunos e alunas que enfrentam o fenômeno da automutilação, muitas vezes invisibilizados no ambiente escolar, o capítulo “*Automutilação: a Necessidade da Prática do Ensino Humanizado para a Garantia da Aprendizagem*”, de Rosângela Aparecida de Oliveira Gimenez, com base em uma revisão do estado da arte disponível na Plataforma CAPES e fundamentado em autores como Paulo Freire, Leonardo Boff e César Nunes, evidencia a necessidade de práticas pedagógicas humanizadoras que promovam escuta ativa, respeito à diversidade, acolhimento das subjetividades e fortalecimento dos vínculos. A autora defende que a escola deve ir além da transmissão de conteúdos curriculares, assumindo também a função de espaço seguro, onde os(as) estudantes possam se expressar, pertencer e desenvolver-se plenamente, especialmente aqueles em sofrimento emocional. Ao apontar que a educação como direito humano só se efetiva por meio da valorização da dignidade, da inclusão e da formação ética e crítica dos(as) professores(as), destaca práticas como as rodas de conversa e a escuta ativa como caminhos viáveis para romper com a exclusão social e garantir o protagonismo e a permanência dos estudantes, sobretudo os afetados pela automutilação, no processo de ensino e aprendizagem.

O capítulo “*Educando para a Emancipação: Qual a Relação entre as Práticas de Metodologias Ativas e os Registros de Paulo Freire no Último Quadrilênio?*”, de Aline

Mainardes de Oliveira, Ana Lúcia Pereira e Fábio Antônio Gabriel, propõe uma análise crítica sobre a relação entre as metodologias ativas e os princípios da pedagogia freiriana, com base em uma revisão sistemática de produções acadêmicas dos anos de 2020 a 2024, disponíveis na Plataforma de Periódicos da CAPES. Fundamentado na ideia de que a aprendizagem deve ser significativa, autônoma e crítica, o texto parte da concepção freiriana de educação como prática de liberdade para discutir as possibilidades emancipatórias das metodologias ativas, tais como: gamificação, aprendizagem baseada em problemas e sala de aula invertida. Os autores argumentam que, embora Freire não tenha tratado diretamente dessas metodologias, muitos de seus princípios — como o protagonismo do aluno, a criticidade e o diálogo — convergem com os fundamentos dessas práticas contemporâneas. No entanto, alertam que o uso de metodologias ativas apenas como técnica, sem uma intencionalidade libertadora, não promove uma verdadeira transformação social nem rompe com a lógica da educação bancária. Assim, o capítulo defende que as metodologias ativas só ganham sentido dentro de uma proposta pedagógica comprometida com a autonomia, a cidadania e a justiça social, tal como propõe Paulo Freire.

Eduardo Gasperoni de Oliveira apresenta uma análise reflexiva sobre a experiência de formação docente no âmbito do projeto LEEI, com foco na atuação do formador municipal e na efetivação de práticas pedagógicas voltadas à leitura e à escrita desde a Educação Infantil no capítulo “*Relato de Experiência sobre os Desafios do Formador Municipal do LEEI à Formação Docente: Análise Formativa do Projeto Federal Leitura e Escrita na Educação Infantil, dentro do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*”. O texto parte da premissa de que o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA – é uma política pública essencial para garantir a alfabetização plena até os sete anos, destacando o papel essencial da pré-escola e das interações pedagógicas mediadas por brincadeiras, interações e linguagens. Ao relatar o percurso formativo, o autor identifica os principais desafios enfrentados pelos educadores e pelo próprio formador, como: a resistência à mudança de práticas, a necessidade de alinhamento entre teoria e prática e a dificuldade de adaptação a novas propostas formativas. A partir da aplicação de dois questionários com cursistas do LEEI, o texto analisa contribuições, fragilidades e potencialidades do processo, reforçando a importância da formação continuada e intencional como meio de transformar a prática docente e de garantir o direito à alfabetização desde a infância. Conclui-se que o papel do formador vai além da mediação técnica: é também político, pedagógico e ético, sendo essencial para fortalecer a atuação dos professores frente às metas de equidade e qualidade na Educação Infantil.

Encerrando a coletânea, o capítulo intitulado “*Entre a Farda e o Giz: Desafios Docentes em Cenários de Militarização Escolar*”, de Leticia Marques,

aborda os impactos e desafios enfrentados pelos professores em escolas públicas submetidas a processos de militarização, com foco na experiência das escolas cívico-militares no Paraná. A autora parte do reconhecimento de que a tarefa educativa já é complexa, por conta de fatores sociais, econômicos e culturais que afetam tanto o ambiente escolar quanto a atuação docente — como: problemas geracionais, precariedade das condições de trabalho e influências tecnológicas e midiáticas que desvalorizam o esforço intelectual. A partir de um estudo exploratório e de suas próprias vivências como educadora, combinadas com referências bibliográficas, Marques investiga os efeitos da militarização sobre o cotidiano da escola, principalmente no que diz respeito à autonomia do professor, às relações interpessoais e à gestão das turmas. O texto revela que a militarização resulta em prejuízos significativos para o trabalho docente, como: a restrição da autonomia pedagógica e do diálogo entre educadores, aumento da pressão administrativa e tensões exacerbadas entre os estudantes, decorrentes de um sistema rígido e pouco sensível às necessidades sociais e emocionais típicas da adolescência. Assim, a militarização escolar, em vez de solucionar os desafios educacionais, parece acentuar dificuldades no ambiente escolar, impactando negativamente tanto professores quanto alunos, e evidenciando a necessidade de se repensar modelos autoritários que não contemplam as demandas contemporâneas de educação democrática e inclusiva.

Convidamos o leitor a mergulhar nesta obra — *Docência: Processo do Aprender e do Ensinar, volume 9* — que, ao trazer análises contemporâneas e relatos de experiência, oferece subsídios para repensar práticas pedagógicas, políticas educacionais e a formação docente de forma crítica e comprometida com a construção de uma educação mais justa, inclusiva e emancipadora. Cada capítulo ao expor desafios reais e estratégias possíveis, convida à reflexão sobre o papel social do professor e a urgência de fortalecer ambientes escolares que valorizem a autonomia, o diálogo e o protagonismo dos sujeitos em processo de formação. A leitura deste volume é um convite à construção coletiva do conhecimento e à ampliação de horizontes, que certamente contribuirá para o aprimoramento do processo educativo e para a transformação das realidades escolares.



## APRESENTAÇÃO

Lígia Marcelino Krelling

O nono volume da série “*Docência: Processo do Aprender e do Ensinar*” emerge como uma contribuição significativa para o debate contínuo e essencial sobre a prática docente e os fatores que a moldam no cenário educacional contemporâneo.

Organizado por Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin, Aline Mainardes de Oliveira, Ana Lúcia Pereira, Eduardo Gasperoni de Oliveira e Fábio Antônio Gabriel, esta obra reúne reflexões e pesquisas que aprofundam a compreensão da complexa relação entre a identidade docente e as políticas públicas educacionais no Brasil.

Em um momento em que a educação enfrenta desafios multifacetados, desde questões estruturais até a rápida evolução tecnológica e as mudanças sociais, discutir a identidade do professor e o impacto das políticas que regem sua atuação torna-se não apenas relevante, mas imperativo.

Os capítulos aqui apresentados exploram diversas facetas dessa discussão, abordando temas como a identidade docente e o desenvolvimento de políticas públicas, a escrita acadêmica no contexto da pesquisa científica e tecnológica, o Ensino Superior sob a ótica de políticas neoliberais, as contribuições da teoria do agir comunicativo de Habermas para a prática do ensino, a educação linguística crítica em tempos de crise, a importância do ensino humanizado diante da automutilação, a relação entre metodologias ativas e os registros de Paulo Freire, os desafios da formação de formadores na educação infantil e os dilemas docentes em cenários de militarização escolar.

A obra destaca, com particular atenção, a influência do pensamento de Paulo Freire na construção da identidade docente, ressaltando a visão do educador como mediador do conhecimento, sujeito político e aprendiz constante. Essa perspectiva freiriana permeia diversos capítulos, reforçando a necessidade de uma prática pedagógica reflexiva, dialógica e comprometida com a transformação social.

“*Docência: Processo do Aprender e do Ensinar – volume 9*” é, portanto, uma leitura fundamental para educadores, pesquisadores, gestores educacionais e todos aqueles interessados em compreender e aprimorar o processo de ensino-aprendizagem e o papel crucial do docente na construção de uma educação mais justa e eficaz.

Os organizadores e autores estão de parabéns por reunirem um material tão rico e provocador, que certamente estimulará novas discussões e práticas no campo da docência.

## PREFÁCIO

*Antonio Carlos de Souza*

---

Eu me lembro que, há um bom tempo atrás, durante o Curso de Graduação em Filosofia, um professor nos disse uma frase que, me parece, é atribuída ao filósofo e teólogo Tomás de Aquino (1225–1274): “Maldito homem de um só livro”. Não me lembro qual foi a explicação desta frase, naquela época, mas, nos tempos atuais, me parece que ela poderia dizer sobre a importância de estarmos atentos e participarmos, de diversas formas, nos múltiplos debates que envolvem o ser, o pensar e o agir humanos. E tais discussões têm como referências as diversas perspectivas teóricas, metodológica e as diversas experiências pessoais e profissionais dos seres humanos.

Assim, ao ser convidado para prefaciar este livro, intitulado *Docência: processo do aprender e do ensinar*, v. 9, eu fiquei pensando: a partir de minha perspectiva teórica e experiência pessoal, o que eu poderia dizer para contextualizar o livro, composto por nove capítulos, na sua diversidade temática, de referências e de autoras/es. Ou seja, o que dizer que, talvez, pudesse contribuir para convidar o leitor e a leitora a se interessarem pela obra, no seu conjunto ou nas suas especificidades. Aí, me lembrei da frase descrita acima, atribuída a Tomás de Aquino: buscar captar e expor, na diversidade temática e teórica, mas sem a pretensão de vivenciar as experiências individuais das autoras e dos autores, tomando cuidado para não dar *spoilers*.

Com isso, o que me inspirou a escrever este prefácio foi a minha interação com o conjunto dos textos do livro, na sua diversidade teórica, metodológica e experiencial. E é isso que eu desejo também a cada leitora e a cada leitor, que, na sua perspectiva teoria e experiência pessoal e profissional, também possa **ler, explicar e compreender** cada texto deste livro. E, para provocar o interesse, a disposição e a ação de ler, explicar e compreender um determinado texto, vou utilizar aqui algumas considerações propostas por Dominique Folscheid e Jean-Jacques Wunenburger, no texto *Metodologia Filosófica*, São Paulo, Martins Fontes, 2002. Ler, explicar e compreender cada texto deste livro ou a diversidade de outros textos ou expressões humanas e não humanas requer, como disposição fundamental o exercício da autonomia intelectual, a abertura à diversidade.

**Ler é ter uma relação necessária, original e difícil com os textos.** Uma relação necessária porque o pensamento se desenvolve pela confrontação com outros pensamentos, constituídos, nas diversas perspectivas teóricas, nas

experiências pessoais e profissionais próprias. Ler é uma relação original, buscando descobrir e se apropriar da especificidade do pensando pelo outro, mas, pensar o já pensado é repensar, é sempre pensar. Por isso, ler é uma atividade original, como uma constante iniciação ao pensamento. Por fim, ler é ter uma relação difícil entre conhecer e iniciar-se, pois é um constante começar, caminhar, sem pressa, sem a pretensão de apropriações imediatas.

Mas, ao ler um texto, uma primeira disposição é buscar **explicá-lo**, ou seja, chegar diretamente ao pensamento, o que as autoras e os autores, querem dizem. Por isso, a necessidade de ler os textos com atenção e profundidade, buscando acompanhar a sua forma e articulações argumentativas. Explicar um texto é um exercício de esforço de apreensão do que o texto verdadeiramente diz e não um julgamento de valor do que está escrito. Por isso, colocar-se em situação de receptividade, sem preconceitos, mas, não de forma passiva e, sim, de disposição de descobrir, confirmar e questionar com honestidade os nossos e outros conhecimentos. Daí, explicar o texto é ler o texto por si mesmo e não por comentadores, introduções, resumos, etc.

E, uma terceira disposição diante de uma textos é o **comentário**, ou seja, estabelecer um diálogo com o autor e com a autora, pois o texto é síntese do esforço de pesquisa, do exercício do pensamento e da experiência pessoal e profissional humana. Por isso, comentar o texto só é possível se é ele foi lido atentamente e seus argumentos assimilados pelo leitor e pela leitora. E aqui, é fundamental o exercício da autonomia intelectual do leitor e da leitora, para discutir com o texto; e seu autor e sua autora, na relação entre perspectivas teóricas e experiências diversas, pois são estas que produzem a visão de mundo, o método e a práxis política na busca de análise, de interpretação e de produção de novas sínteses, tanto no plano do conhecimento quanto no plano da realidade.

Enfim, o prefácio desta coletânea de textos, intitulada **Docência: processo do aprender e do ensinar, v. 9**, é apenas um *praefari* (“falar antes”), não no sentido estrito de fazer e apresentar a síntese das ideias centrais de cada texto, mas de convidar os leitores e as leitoras, no exercício de ler, explicar e comentar os textos, na diversidade de seus temas, problemas, referências teóricas, disposições políticas e experiências pessoais e profissionais. Ah, tudo isso com autonomia intelectual, espírito de curiosidade, de responsabilidade, de criatividade, fundamentos próprios do exercício científico, político e pedagógico dos autores e leitores no desafiante tempo em que vivemos diante das determinações econômicas, políticas, sociais e educacionais, no processo de formação humana, no processo de ensinar e aprender. Gratidão aos autores e às autoras por compartilharem seus conhecimentos a todos nós, leitores e leitoras.

## A IDENTIDADE DOCENTE E O DESENVOLVIMENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS: UMA CONEXÃO NECESSÁRIA

*Nikolas Corrent*

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como tema a análise da identidade docente e sua relação com as políticas públicas educacionais no contexto da educação pública brasileira. A identidade docente é um conceito fundamental para entender o papel dos professores e como eles se percebem dentro do sistema educacional (Severino, 1991). O processo de construção dessa identidade, suas influências externas e internas, e as reflexões de Paulo Freire sobre o papel do educador são abordados ao longo do estudo (1987; 1991; 1993a; 1993b; 1998). A escolha deste tema se deu pela importância de compreender como a identidade dos docentes impacta sua prática profissional e como as políticas públicas podem contribuir ou prejudicar a construção dessa identidade, especialmente no cenário da educação pública.

A relevância deste trabalho está na necessidade de aprofundar a compreensão da identidade docente dentro das especificidades da educação pública, que enfrenta desafios estruturais e sociais desde tempos remotos. As políticas públicas, que moldam a formação e a valorização dos professores, são instrumentos cruciais para a qualidade da educação. Este estudo se propõe a oferecer uma análise crítica sobre como essas políticas interferem na prática docente e na formação de uma identidade profissional que, por sua vez, reflete diretamente na qualidade do ensino oferecido aos estudantes da rede pública.

O problema da pesquisa reside na identificação de como a construção da identidade docente é influenciada pelas políticas públicas educacionais, especialmente no contexto brasileiro. A questão central é entender em que medida essas políticas contribuem para a valorização da profissão docente e como elas impactam a formação dos professores nas escolas públicas, considerando as diversas reformas educacionais e as iniciativas governamentais ao longo do tempo.

O objetivo geral deste trabalho é analisar a construção da identidade docente no Brasil, a partir da interação com as políticas públicas educacionais. Para isso, foram estabelecidos objetivos específicos, como: compreender o conceito de identidade docente; explorar a visão de Paulo Freire sobre o papel do educador; identificar as principais políticas públicas na área da educação; e avaliar como as políticas públicas afetam a formação dos professores.

A metodologia adotada para este estudo foi de caráter bibliográfico e documental, com análise qualitativa. Foram consultados autores como Paulo Freire, e demais estudiosos da área da educação, além de documentos legais que regulamentam a educação pública no Brasil. A pesquisa se baseou na análise de textos teóricos e normativos, com foco nas interações entre a teoria e a prática educacional. A escolha desse método visa proporcionar uma compreensão aprofundada sobre a construção da identidade docente e sua relação com as políticas públicas, permitindo uma reflexão crítica e embasada sobre o tema.

A primeira seção é dedicada à compreensão da identidade docente, explorando seu significado e o processo de construção dessa identidade. A partir da revisão da literatura, este capítulo investiga como a identidade do professor se forma ao longo de sua trajetória profissional, considerando tanto os aspectos pessoais quanto os contextuais. A reflexão sobre o conceito de identidade docente inclui a análise das contribuições de Paulo Freire, cujas ideias sobre o papel do educador e a sua função transformadora na sociedade são fundamentais para a formação da identidade dos professores. Esta seção tem como objetivo fornecer uma base teórica sólida sobre o que constitui a identidade docente, destacando os desafios e as complexidades envolvidas nesse processo, especialmente no contexto da educação pública.

A segunda seção aborda a relação entre a identidade docente e as políticas públicas educacionais. Esta, inicia com uma definição do que são políticas públicas e como elas são formuladas e implementadas no Brasil. Em seguida, o trabalho explora como as políticas públicas interferem e interagem com a educação, focando nas iniciativas governamentais voltadas para a rede pública de ensino. Será analisada a política pública mais relevante para a educação, que é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb). O objetivo dessa seção é mostrar como essas políticas influenciam a identidade docente, a formação dos professores e a qualidade da educação na rede pública. Além disso, busca-se discutir a importância das políticas públicas no processo de valorização da profissão docente, apontando como a falta de políticas adequadas pode prejudicar a formação e o desenvolvimento da identidade dos professores.

## 1 - A IDENTIDADE DOCENTE

[...] as pessoas que educam, nunca estão prontas, não estão educadas e, se não estão mortas, movimentam-se e educam-se (Tolstói, 1902/1988, p. 238).

A identidade docente é o conjunto de características, crenças e valores que um professor constrói ao longo de sua trajetória profissional. Ela não é estática, mas se desenvolve e se transforma conforme o docente acumula experiências, vivências e interações no contexto educacional. A identidade docente envolve tanto a visão do professor sobre seu papel na educação quanto a maneira como ele lida com as demandas e desafios do ambiente escolar (Santos, 2015).

Esse processo de construção da identidade é influenciado por fatores como a formação acadêmica, a experiência em sala de aula e as interações com alunos, colegas e comunidade escolar. A identidade do professor é construída:

[...] pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta; Anastasiou, 2014, p. 77).

A identidade docente é, por isso, uma expressão do modo como o professor se vê e se coloca no contexto educacional, visto que abrange tanto o lado pessoal quanto o profissional, e se constrói ao longo de uma trajetória que envolve autoconhecimento, reflexão crítica e práticas pedagógicas (Dubar, 2005). A coerência e a coesão entre esses elementos são essenciais para que o docente desenvolva uma prática educativa eficaz e alinhada com os valores e objetivos da educação.

A construção da identidade docente é um processo dinâmico e multifacetado, que envolve uma série de interações entre o professor e o contexto educacional no qual está inserido (Weber, 1991). Essa construção não ocorre de maneira linear, mas se desenvolve ao longo do tempo, com base nas experiências pessoais, nas influências socioculturais e nos desafios enfrentados no cotidiano da prática pedagógica. A identidade do professor, portanto, não é uma essência fixa, mas uma construção em constante transformação, que se ajusta conforme as exigências da profissão e as mudanças na sociedade.

Segundo Pimenta (1996), a identidade do professor se forma a partir do sentido que cada educador atribui à sua profissão, tanto como autor quanto como participante. Essa identidade é moldada pelas percepções que o docente tem sobre a prática pedagógica no seu dia a dia, levando em conta seus valores, sua visão de mundo, sua trajetória de vida, suas representações, seus conhecimentos, suas inseguranças e seus desejos. O professor não é apenas um transmissor de

conteúdos, mas um mediador do conhecimento, responsável por fomentar a aprendizagem de forma significativa e contextualizada (Nóvoa, 2007).

A construção dessa identidade também se dá por meio de processos formativos e da interação com outros profissionais da educação. A formação inicial, embora fundamental, não é suficiente para garantir uma prática docente eficaz. A formação continuada, o intercâmbio de experiências e o suporte institucional são aspectos essenciais para que o professor consiga se adaptar às novas demandas da educação e, ao mesmo tempo, fortalecer sua identidade profissional (Marcelo, 2009). O desenvolvimento de uma prática pedagógica reflexiva e inovadora depende, portanto, da construção contínua da identidade docente, que se realiza de maneira colaborativa e integrada ao contexto educacional mais amplo.

## 1.1 – PAULO FREIRE E A IDENTIDADE DOCENTE

Paulo Freire, educador e filósofo brasileiro, revolucionou a pedagogia com sua proposta de educação libertadora (Gadotti, 1996). Ele enfatizou a importância de uma prática pedagógica que não seja apenas transmissora de conteúdos, mas que envolva o estudante em um processo de construção do conhecimento. Especialmente em suas obras *Medo e ousadia – o cotidiano do professor* (1987), *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar* (1993b), *A educação na cidade* (1991), *Política e Educação* (1993a), e, principalmente, em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente* (1998), o autor organiza suas reflexões sobre a docência e a formação de educadores.

Em relação à identidade docente, Freire destaca que o professor não é um simples transmissor de conhecimentos, mas um mediador da aprendizagem. Ele entende que a identidade do educador é construída a partir de suas práticas e relações com os alunos, sendo constantemente moldada pelas experiências vividas em sala de aula. O docente, para Freire, deve se reconhecer como parte do processo educativo, não como alguém que detém o saber, mas como alguém que se envolve em um processo coletivo de troca e transformação.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. 'A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática' (Freire, 1991, p. 32).

A identidade docente, portanto, para Paulo Freire (1987), é dinâmica e deve ser construída em uma relação de respeito, escuta e diálogo. O educador deve ser capaz de refletir sobre sua prática, reconhecer suas limitações e potencialidades, e buscar sempre um aprendizado contínuo, em sintonia com as necessidades e realidades dos alunos. Assim, a construção da identidade docente

está intrinsecamente ligada à sua prática pedagógica, à sua postura ética e ao seu compromisso com a transformação social.

Paulo Freire compreende que a identidade docente não é algo estático, mas um processo que se desenvolve ao longo do tempo, em constante interação com o contexto social e educacional. Ele afirma que o professor deve ser um sujeito político, engajado com a realidade de seus alunos e da sociedade. Nesse sentido, a identidade docente é um reflexo da postura do educador frente às desigualdades e injustiças que permeiam a educação e a sociedade. O professor, para Freire, não deve ser neutro, mas deve estar consciente de sua responsabilidade em transformar a realidade por meio da educação, o que implica a necessidade de se posicionar criticamente frente aos desafios que surgem em sua prática.

Além disso, Freire propõe que o educador deve se reconhecer como um aprendiz constante, visto que “a educação e a formação permanente se fundam aí” (Freire, 1993a, p. 23). A identidade docente, portanto, é marcada pela reflexão crítica sobre sua prática, o que exige do professor a disposição para a autocrítica e a busca por novos saberes. Freire (1998) ressalta que: “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 1998, p. 39).

Freire critica a educação tradicional, que vê o professor como detentor absoluto do saber, e propõe uma relação mais horizontal entre educador e educando. Essa visão dialógica permite que o professor aprenda com seus alunos, assim como eles aprendem com ele, tornando-se, assim, um educador mais consciente de seu papel e mais preparado para enfrentar os desafios da educação contemporânea (Freire, 1987). A identidade docente, portanto, é um reflexo de um compromisso ético e político com a transformação social e a emancipação dos alunos.

## **2 - A IDENTIDADE DOCENTE E AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

A seção abordará a relação entre a identidade docente e as políticas públicas, destacando como essas políticas impactam a formação e as condições de trabalho dos professores no Brasil. Primeiramente, será explicado o conceito de políticas públicas e seu processo de desenvolvimento, evidenciando como essas ações governamentais se estruturam e são implementadas no contexto educacional. Em seguida, será analisada a influência das políticas públicas na educação, com ênfase no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), que visa a inclusão e a melhoria do ensino. Por fim, será discutido o impacto dessas políticas na formação dos professores, explorando como elas contribuem para a construção da identidade docente, tanto no que diz respeito à qualificação profissional quanto à prática pedagógica.

## 2.1 - O QUE SÃO POLÍTICAS PÚBLICAS?

As políticas públicas representam um conjunto de ações e decisões tomadas pelo Estado para atender a demandas da sociedade, promover o bem-estar coletivo e regular diferentes aspectos da vida social, econômica e política. Sua formulação envolve um processo complexo que abrange diferentes órgãos, atores e instâncias de poder, configurando-se como uma dinâmica de interação entre governo e sociedade civil (Menicucci; Gomes, 2018).

No Brasil, as políticas públicas estão intrinsecamente ligadas à organização do Estado e às disposições constitucionais. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu princípios como a universalidade, a igualdade e a descentralização na prestação de serviços públicos, orientando a elaboração de políticas em áreas como saúde, educação, segurança e assistência social (Brasil, 1988). Esses preceitos refletem a tentativa de superar um histórico de desigualdades estruturais e exclusão social.

O processo de formulação das políticas públicas é caracterizado por diferentes etapas. Inicialmente, ocorre a identificação de problemas que demandam intervenção estatal. Essa identificação pode ser feita por meio de dados estatísticos, pressão social ou iniciativas do próprio governo. Em seguida, são realizadas análises técnicas e estudos de viabilidade, que subsidiam a definição de objetivos, metas e instrumentos necessários para a intervenção (Souza, 2006).

A implementação das políticas públicas é conduzida por órgãos e agentes do Estado, com o envolvimento de diferentes níveis de governo – federal, estadual e municipal. No contexto brasileiro, a descentralização administrativa é um elemento central, garantindo maior proximidade entre as ações governamentais e as realidades locais. No entanto, a implementação enfrenta desafios como falta de recursos, descontinuidade administrativa e limitações de capacidade técnica (Agum; Riscado; Menezes, 2015).

A avaliação das políticas é uma “etapa importante para medir a eficiência, a eficácia e a efetividade das ações implementadas” (Hochman; Arretche; Marques, 2007, p. 22). No Brasil, esse processo tem ganhado destaque com a utilização de indicadores e metodologias que possibilitam a identificação de áreas de melhoria e o ajuste de estratégias. Essa prática contribui para a consolidação de um Estado mais responsivo e comprometido com a entrega de resultados positivos para a população.

A formulação e a implementação de políticas públicas no Brasil refletem a dinamicidade das relações entre Estado e sociedade. Apesar dos avanços, desafios estruturais como a desigualdade, a corrupção e a fragmentação política continuam a impactar a efetividade dessas políticas (Draibe, 1999). Nesse

cenário, o aprimoramento dos processos institucionais e a ampliação do controle social constituem caminhos para o fortalecimento do compromisso com o bem-estar coletivo.

## 2.2 – AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO

No campo educacional, as políticas públicas configuram-se como elementos estruturantes que moldam a oferta, a qualidade e o acesso ao ensino em diferentes níveis e modalidades. A partir de diretrizes normativas, programas e iniciativas, essas intervenções contribuem para a construção de um sistema educacional que atenda às demandas sociais, econômicas e culturais.

A relação entre políticas públicas e educação manifesta-se em âmbitos como o financiamento, a gestão e a formulação curricular. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por exemplo, estabelece princípios e normas que orientam as práticas pedagógicas e a administração das redes de ensino (Brasil, 1996). Nesse contexto, o financiamento governamental é essencial para a manutenção de infraestruturas escolares, valorização dos profissionais e execução de programas voltados à inclusão e à permanência dos estudantes.

Outra dimensão relevante refere-se à gestão escolar, que é diretamente influenciada por diretrizes e metas estabelecidas pelas políticas públicas. O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, define objetivos para ampliar a taxa de alfabetização, reduzir a evasão escolar e promover a universalização do acesso à educação básica. Essas metas tornam-se instrumentos de controle e avaliação das práticas educacionais, contribuindo para a formulação de políticas mais eficazes e alinhadas à realidade local (Brasil, 2014).

A relação entre políticas públicas e educação evidencia-se também na interface entre o sistema educacional e o mercado de trabalho. A implementação de cursos técnicos e programas de educação profissionalizante reflete a necessidade de preparar indivíduos para os desafios contemporâneos, atendendo às demandas produtivas e estimulando a inserção dos jovens no mercado. Essa relação reforça o papel das políticas educacionais como mediadoras entre as exigências econômicas e a formação cidadã.

Um dos pilares dessas políticas é a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996, detalha os princípios e objetivos do sistema educacional brasileiro, promovendo a organização da educação básica e superior em consonância com as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 1996). Este, por sua vez, é atualizado periodicamente, reunindo metas de curto, médio e longo prazo para o aprimoramento do setor.

A implementação das políticas educacionais interfere diretamente na estrutura e no funcionamento das escolas, ao mesmo tempo em que dialoga com questões mais amplas, como as relações de trabalho, o desenvolvimento econômico e a redução das desigualdades sociais. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) exemplifica essa interação, pois visa garantir a redistribuição de recursos financeiros para estados e municípios, possibilitando condições mais equânimes de acesso à educação básica.

Ademais, as políticas de formação e valorização docente são um eixo estruturante para a melhoria da educação. Programas como o Piso Salarial Nacional para os Professores e iniciativas de formação continuada buscam assegurar condições adequadas de trabalho e desenvolvimento profissional, reconhecendo a centralidade do docente no processo educativo. A falta de infraestrutura adequada nas escolas e a carência de materiais didáticos, entretanto, continuam a ser obstáculos que comprometem o pleno aproveitamento dessas iniciativas.

A dimensão participativa também desempenha um papel importante na interação entre políticas públicas e educação. Conselhos escolares, conferências de educação e ações de controle social possibilitam que diferentes atores, como pais, alunos e profissionais da educação, colaborem na definição e monitoramento das políticas. Essa dinâmica reforça a corresponsabilidade e fortalece os princípios democráticos no âmbito escolar.

### **2.2.1 - O FUNDEB**

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi instituído pela Emenda Constitucional n. 53, de 2006, como um mecanismo central de financiamento da educação básica pública no Brasil (Brasil, 2008). O Fundeb substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), ampliando seu escopo para abranger todas as etapas e modalidades da educação básica, incluindo a educação infantil, o ensino médio e a educação de jovens e adultos (EJA). Seu objetivo primordial consistiu em reduzir as desigualdades educacionais e assegurar uma distribuição mais equitativa dos recursos destinados à educação.

O Fundeb surgiu em um cenário de intensos debates sobre a necessidade de aprimorar o financiamento da educação pública, especialmente em um país marcado por disparidades regionais significativas. Foi estruturado como um fundo de natureza contábil, composto por recursos provenientes de impostos e transferências estaduais e municipais, além de complementação da União, destinada aos estados que não atingiam o valor mínimo nacional por aluno.

Esse modelo inovador permitiu maior equidade no financiamento, promovendo uma redistribuição solidária entre entes federativos.

A implementação do Fundeb consolidou avanços importantes no financiamento educacional, com destaque para o fortalecimento da valorização dos profissionais da educação. A legislação determinou que pelo menos 60% dos recursos fossem destinados ao pagamento de salários do magistério, assegurando melhores condições de trabalho e contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino. Além disso, o “Fundeb instituiu critérios para a definição do valor anual por aluno, fator essencial para o planejamento educacional em estados e municípios” (Nascimento, 2019, p. 210).

A vigência inicial do Fundeb foi de 14 anos, encerrando-se em 2020. Contudo, reconhecendo sua importância para o sistema educacional, foi aprovado um novo Fundeb, por meio da Emenda Constitucional nº 108, tornando-o permanente e ampliando a complementação da União. O novo modelo estabeleceu maior progressividade na distribuição de recursos, beneficiando especialmente as regiões mais vulneráveis (Brasil, 2020). Dessa forma, o Fundeb consolidou-se como a principal política de financiamento da educação básica no Brasil, desempenhando um papel crucial na promoção do direito à educação de qualidade e na redução das desigualdades sociais e regionais no país.

O Fundeb representou uma transformação estrutural no financiamento da educação pública brasileira, trazendo benefícios abrangentes tanto para os estudantes quanto para os profissionais da área. Desde sua implementação, o Fundeb desempenhou um papel estratégico na consolidação do direito à educação, promovendo avanços em aspectos como acesso, qualidade, valorização profissional e equidade educacional (Davies, 2001).

Para os estudantes, o Fundeb ampliou significativamente as oportunidades de acesso à educação básica de qualidade, especialmente em municípios e estados historicamente desfavorecidos. Com a redistribuição dos recursos, escolas de regiões com menor arrecadação puderam investir em infraestrutura, garantindo ambientes de aprendizagem mais adequados e seguros. A melhoria nos equipamentos escolares, como laboratórios, bibliotecas e acesso à tecnologia, tornou-se viável graças ao aporte financeiro. Além disso, o fundo favoreceu a universalização do ensino fundamental e contribuiu para a expansão do acesso à educação infantil e ao ensino médio, essenciais para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

O impacto do Fundeb também foi decisivo na valorização dos profissionais da educação. A obrigatoriedade de destinar, inicialmente, 60% — e, no novo Fundeb, 70% — dos recursos para o pagamento de salários de professores e

demaís profissionais da educação fortaleceu a categoria, permitindo a ampliação dos planos de carreira, melhores condições de trabalho e, em muitos casos, o cumprimento do piso salarial nacional. Essa valorização resultou em maior motivação e qualificação dos profissionais, com efeitos diretos na qualidade do ensino ofertado. Além disso, o fundo possibilitou a realização de formações continuadas, incentivando a atualização pedagógica e o aperfeiçoamento técnico (Amorim, 2007).

Outro benefício significativo do Fundeb foi o combate às desigualdades regionais e sociais no financiamento da educação. Estados e municípios mais pobres, que não conseguiam atingir o valor mínimo nacional por aluno com seus próprios recursos, passaram a contar com a complementação da União, permitindo investimentos mais equitativos em áreas vulneráveis. Com o novo Fundeb, aprovado em 2020, essa redistribuição tornou-se ainda mais progressiva, priorizando regiões com baixos índices socioeconômicos, como as do Norte e Nordeste, potencializando o impacto da política pública em locais onde as necessidades eram mais urgentes (Brasil, 2020).

Além dos aspectos financeiros, o Fundeb trouxe avanços na organização do sistema educacional. Ao vincular o financiamento à quantidade de alunos matriculados, incentivou os estados e municípios a ampliarem suas redes de ensino e melhorar a gestão educacional (Brasil, 2008). Também possibilitou a criação de estratégias para combater a evasão escolar, promovendo iniciativas como transporte escolar, distribuição de merenda de qualidade e programas de apoio psicossocial.

Entretanto, a distribuição de recursos do Fundeb entre os estados e municípios ainda é um dos maiores desafios. Regiões mais ricas, com maior capacidade de arrecadação, acabam recebendo uma parcela desproporcional dos recursos, o que acentua as disparidades educacionais. Municípios mais pobres, especialmente os localizados nas regiões Norte e Nordeste, muitas vezes não conseguem alavancar melhorias substanciais nas escolas devido à limitação financeira (Brasil, 2008). A redistribuição dos recursos do fundo, com base nas necessidades reais de cada região, seria uma medida essencial para garantir a equidade no acesso à educação de qualidade.

Além disso, a falta de transparência na gestão dos recursos também compromete os objetivos do Fundeb. Em diversas localidades, os recursos são mal aplicados, seja por falta de planejamento adequado, seja pela ausência de fiscalização eficiente. Isso pode ser observado em casos em que as verbas são direcionadas para áreas que não promovem diretamente a melhoria do ensino, como a contratação de pessoal sem a devida qualificação ou a aplicação de recursos em projetos de curto prazo sem impacto duradouro na qualidade

educacional. O controle social, por meio de mecanismos de participação da comunidade escolar e fiscalização efetiva, se mostrou fundamental para garantir que os recursos sejam bem aplicados, favorecendo as áreas mais carentes (Monlevade; Ferreira, 1997).

A insuficiência de investimentos também se reflete em aspectos essenciais da educação básica, como a formação continuada de professores. Apesar de ser um ponto de destaque nas políticas públicas nos últimos anos, a qualificação dos docentes ainda precisa ser mais bem estruturada. A escassez de recursos destinados à formação continuada e à melhoria salarial dos professores compromete o desempenho dos educadores, que muitas vezes enfrentam dificuldades para se atualizar e aprimorar suas práticas pedagógicas. A valorização dos professores, com melhores condições de trabalho e remuneração, deve ser uma prioridade dentro da aplicação do Fundeb, para que o profissional da educação tenha condições de realizar um trabalho de qualidade.

Outro ponto que necessita de melhorias é a infraestrutura das escolas. Muitas unidades de ensino públicas no Brasil ainda carecem de condições adequadas de funcionamento, com escolas sem acesso a recursos tecnológicos, espaços inadequados e falta de equipamentos essenciais para a aprendizagem. A ampliação do financiamento para a construção e reforma de escolas, bem como para a aquisição de tecnologias educacionais, poderia contribuir significativamente para a melhoria das condições de ensino, especialmente em localidades mais afastadas dos grandes centros urbanos. A infraestrutura física e tecnológica das escolas deve ser tratada como uma prioridade no direcionamento dos recursos do Fundeb, já que, sem um ambiente adequado, o aprendizado dos alunos é diretamente comprometido (Melchior, 1997).

Embora o Fundeb tenha contribuído para avanços importantes na educação pública brasileira, seu impacto pleno só será alcançado se houver um esforço contínuo para superar os desafios mencionados. A redistribuição mais equitativa dos recursos, a gestão mais eficiente e transparente, o aumento do investimento na formação e valorização dos professores, e a melhoria das condições das escolas são questões essenciais que precisam ser abordadas com urgência (Nascimento, 2019). Além disso, é fundamental que o fundo se amplie para cobrir todas as etapas da educação básica, incluindo a educação infantil, e para garantir a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando-lhes uma educação de qualidade. Dessa forma, o Fundeb poderá desempenhar um papel ainda mais relevante na construção de uma educação pública mais justa e igualitária no Brasil.

### 2.3 – AS POLÍTICAS PÚBLICAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A relação das políticas públicas com o processo de formação de professores na rede pública de ensino no Brasil configura-se como um campo de contínuo desafio e transformação. Desde a década de 1990, o país tem vivenciado um esforço substancial para promover a qualificação dos docentes, com o objetivo de reduzir as desigualdades educacionais e melhorar a qualidade do ensino oferecido nas escolas públicas, especialmente nas mais periféricas e carentes (Dourado, 2007). As políticas públicas, nesse contexto, foram concebidas não apenas para melhorar a formação inicial dos professores, mas também para garantir a sua formação continuada ao longo da carreira, visando uma atualização constante frente aos desafios educacionais que surgem com a evolução da sociedade.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 representou um ponto de inflexão, ao definir a obrigatoriedade de que os professores da educação básica tivessem formação pedagógica adequada para atuar com qualidade (Brasil, 1996). Essa mudança gerou um movimento crescente pela qualificação dos docentes, com a criação de políticas e programas destinados a proporcionar formação contínua e especializada, de modo a garantir que os professores estivessem preparados para lidar com os mais diversos contextos educacionais e sociais.

O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), por exemplo, destacou-se como uma das iniciativas mais relevantes, voltada para a formação de professores da rede pública, oferecendo cursos de licenciatura e habilitação para aqueles que já exerciam a profissão, mas não possuíam formação específica. De acordo com a CAPES (2019, s.p.), o PARFOR: “visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula”.

Nos últimos anos, o Brasil registrou avanços consideráveis nas políticas de formação de professores, particularmente em termos de inclusão e democratização do acesso à educação superior. A expansão das universidades públicas e a oferta de programas de formação a distância, como o próprio PARFOR, permitiram que um número crescente de docentes da rede pública, especialmente das regiões Norte, Nordeste e interior, tivesse acesso a uma formação superior qualificada (Machado, 2014). Essas iniciativas foram fundamentais para diminuir o abismo educacional entre as grandes capitais e as periferias do país, oferecendo oportunidades de formação que, anteriormente, eram inacessíveis para muitos educadores.

Além disso, políticas como o Piso Salarial Nacional e os programas de valorização docente também têm sido marcos importantes, buscando reconhecer a importância do trabalho do professor e promover condições mais dignas de atuação. A garantia de salários-mínimos que acompanham a inflação, a redução de jornada para o planejamento pedagógico e os investimentos em infraestrutura escolar contribuíram para a melhoria da qualidade de vida dos professores e, conseqüentemente, para a melhoria do ambiente educacional como um todo (Brasil, 2020).

Entretanto, apesar dos avanços, ainda existem desafios significativos que precisam ser superados. Um dos principais problemas é a desigualdade na distribuição de recursos e na implementação das políticas públicas em diferentes regiões do país. Embora haja políticas federais e estaduais voltadas para a formação e valorização dos professores, em muitas localidades, especialmente nas áreas rurais e em comunidades de baixa renda, a falta de infraestrutura, o descompasso entre a formação oferecida e a realidade das escolas e a escassez de recursos pedagógicos adequados ainda são obstáculos que dificultam a efetividade dessas ações. A formação continuada, por exemplo, é muitas vezes insuficiente e mal distribuída, com programas que não atendem às necessidades específicas dos professores e das escolas.

Outro ponto crítico refere-se à formação inicial. Apesar de avanços significativos, ainda há uma carência de formação prática e de interação dos futuros professores com a realidade das escolas públicas durante a sua graduação. Muitos cursos de licenciatura não são suficientemente conectados às demandas do dia a dia nas escolas, e a formação pedagógica é, em muitos casos, dissociada das questões sociais e culturais que envolvem o trabalho docente no Brasil. Isso gera uma formação teórica de qualidade, mas com limitações práticas para o enfrentamento das situações desafiadoras do cotidiano escolar.

A reflexão sobre o futuro das políticas públicas para a formação de professores no Brasil deve considerar a necessidade de um aprofundamento na qualidade da formação inicial e continuada, especialmente em um cenário de transformação digital e mudança nos paradigmas educacionais. A educação no Brasil, cada vez mais, exige que o professor não apenas seja um transmissor de conteúdo, mas também um mediador da aprendizagem, alguém capaz de utilizar novas tecnologias, metodologias ativas e abordagens diferenciadas que atendam à diversidade dos estudantes (Gatti; Barreto; André, 2011). Nesse sentido, as políticas públicas precisam avançar na incorporação de tecnologias educacionais, oferecer mais oportunidades de intercâmbio de experiências entre escolas, e criar ambientes que promovam a reflexão constante sobre práticas pedagógicas.

Com isso, a estimativa futura para as políticas públicas de formação de professores no Brasil deve ser de continuidade e aprimoramento, com um foco especial na personalização e no atendimento às necessidades locais, garantindo que todos os professores, independentemente de sua localidade ou contexto social, tenham acesso a uma formação de qualidade. O papel do Estado, das universidades e das escolas será fundamental para o sucesso dessa jornada, que envolve não apenas a capacitação técnica, mas também o fortalecimento da carreira docente como um valor central na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa permitiu identificar que a identidade docente não se constrói de maneira isolada, mas em interação com as políticas educacionais que regem o sistema de ensino. A formação inicial dos professores, muitas vezes fragmentada ou desarticulada das necessidades reais das escolas, não se mostrou suficiente para garantir um desenvolvimento profissional contínuo. Além disso, as políticas de valorização da carreira docente, como a progressão salarial e o reconhecimento social da profissão, muitas vezes não correspondem ao esforço diário dos educadores, o que impacta diretamente na construção de sua identidade profissional. Esse descompasso entre as políticas públicas e as necessidades dos docentes reforça a importância de uma abordagem mais integrada e reflexiva por parte dos gestores educacionais.

Outro ponto relevante que emergiu ao longo da pesquisa foi a influência das políticas educacionais na prática pedagógica. A implementação de programas de formação continuada e de avaliação do desempenho docente se mostrou fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para a construção de uma identidade docente mais sólida. No entanto, essas iniciativas nem sempre foram acompanhadas de uma infraestrutura adequada nas escolas, como recursos materiais e apoio institucional, o que gerou desafios para os professores na execução de seu trabalho. A pesquisa constatou que, em muitas situações, a falta de condições adequadas de trabalho enfraqueceu a capacidade dos professores de desenvolverem uma identidade profissional que refletisse os valores e objetivos das políticas educacionais.

A construção de uma identidade docente sólida, portanto, não depende apenas da implementação de políticas públicas, mas também da criação de um ambiente educacional que respeite e valorize os professores em sua totalidade. A pesquisa mostrou que o fortalecimento da identidade docente passa pela promoção de uma educação que seja inclusiva, colaborativa e que envolva todos os atores do processo educacional. As políticas públicas precisam ser

mais do que normas regulatórias, devem ser um reflexo das necessidades reais dos professores e alunos, promovendo um ciclo de valorização contínua da profissão docente. Somente assim será possível garantir uma educação pública de qualidade, que atenda às demandas da sociedade e contribua para a formação integral dos estudantes.

O futuro das políticas públicas de educação, segundo Freire, deve se pautar pelo fortalecimento da autonomia dos professores, proporcionando-lhes as condições necessárias para que possam exercer plenamente seu papel transformador. Isso implica não só na implementação de medidas que garantam melhores condições de trabalho, mas também na criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento profissional constante e a valorização do educador como agente de mudança social.

A desvalorização e o sucateamento da educação são problemas recorrentes que afetam diretamente a identidade docente e as condições de trabalho dos professores. As políticas públicas, em muitos casos, não têm conseguido reverter essa realidade, deixando os profissionais da educação em um cenário de desgaste e desmotivação. O baixo investimento na infraestrutura das escolas, a escassez de recursos materiais e a precarização das condições de trabalho dos professores contribuem para a formação de uma realidade educacional que não favorece o desenvolvimento integral dos alunos nem o aprimoramento contínuo dos educadores. Essa desvalorização estrutural impacta diretamente a identidade docente, pois os professores, ao se depararem com essas dificuldades, acabam por sentir que sua profissão é negligenciada pelo próprio Estado.

O sucateamento da educação, que inclui desde a falta de valorização salarial até a ausência de políticas públicas consistentes de formação continuada, enfraquece o papel do educador como agente de transformação. Em um ambiente onde os professores enfrentam sérias dificuldades materiais e emocionais, torna-se cada vez mais desafiador para eles construírem uma identidade profissional que se baseie em seus princípios e valores pedagógicos. Além disso, as políticas educacionais que não conseguem garantir condições dignas de trabalho e uma remuneração adequada aos docentes acabam por enfraquecer o compromisso com a qualidade do ensino e com a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A expectativa é que as futuras políticas públicas de formação docente sigam a linha proposta por Freire, integrando a formação teórica e prática, com ênfase na crítica social e na construção de uma identidade docente que esteja em sintonia com as reais demandas da sociedade. Dessa forma, o docente não será apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador do aprendizado que, ao mesmo tempo, contribui para a transformação social e para a construção de uma educação mais justa e igualitária.

---

**REFERÊNCIAS**

- AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas públicas: conceitos e análises em revisão. **Revista Agenda Política**, v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015.
- AMORIM, Erica Pereira. **O esquema de financiamento da educação básica no Brasil (1998 a 2007): atribuições e responsabilidades, fontes e distribuição dos recursos e sistemas de incentivos na transição FUNDEF-FUNDEB**. 2007. 151f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2007.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 30 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. FNDE. **FUNDEB – Manual de Orientação**. Brasília, 2008.
- BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (**novo FUNDEB**). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 25 de dezembro de 2020.
- CAPES. **Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR**. Dez. 2019. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/pt/educacao-basica/parfor>. Acesso em: 31 de dez. 2024.
- DAVIES, N. **O FUNDEF e as verbas da educação**. São Paulo: Xamã, 2001.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.
- DRAIBE, S. M. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, M. C.; CARVALHO, M. C. (Org.). **Tendências e perspectivas da avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC-SP, 1999. p. 13-42.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 1993a.
- FREIRE, P. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1993b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

- FREIRE, P. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- GADOTTI, Moacir, (1996). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo, Cortez: Instituto Paulo Freire. Brasília, DF: UNESCO
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011.
- HOCHMAN, G; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2007.
- MACHADO, C. B. (2014). **A política nacional de formação de professores da educação básica: A implementação do Parfor-presencial no Estado da Bahia tendo como pressuposto o regime de colaboração**. (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 109–131, 2009.
- MELCHIOR, J. C. A. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1997.
- MENICUCCI, Telma; GOMES, Sandra. **Políticas sociais: conceitos, trajetórias e a experiência brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2018.
- MONLEVADE, J. A. C. de; FERREIRA, E. B. **Fundef e seus pecados capitais**. Ceilândia, DF: Idea, 1997.
- NASCIMENTO, Iracema Santos do (Org.). **Fundeb pra valer! A incidência política da Campanha Nacional pelo Direito à Educação na criação do Fundo da Educação Básica**. São Paulo: Chiado Books, 2019.
- NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007. p. 11-30.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores - Saberes da docência e identidade do professor. In: **Revista da Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72- 89, 1996.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção Docência em Formação).
- SANTOS, C. A construção social do conceito de identidade profissional. **Interacções**, n. 8, p. 123-144, 2005.
- SEVERINO, A. J. A formação profissional do educador, pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **Revista Ande**, São Paulo, 1991.
- SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, p. 20-45, 2006.

TOLSTÓI, L. N. (1988). **Obras Pedagógicas**. Edições Progresso. (Extratos de cartas e diários de Tolstói escritos entre 1887 e 1895 e publicados originalmente em 1902).

WEBER, S. **O Professor e o Papel da Educação na Sociedade**. Recife, 1991.

**ESCRITA ACADÊMICA:  
PESQUISA CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NO  
CURSO CONTROLE DE OBRAS DA  
FATEC VOTORANTIM**

Rosana Helena Nunes

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo objetiva apresentar a importância do trabalho com a escrita acadêmica para estudantes de 1º semestre do Curso Controle de Obras de uma Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo. Dada a necessidade de um trabalho com o letramento acadêmico, a problematização da pesquisa: “em que medida uma proposta de trabalho com a escrita acadêmica, para estudantes do Curso Controle de Obras, leva ao desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica?”.

O *constructo* da formação do estudante fundamenta-se na tríade *ensino, pesquisa e extensão* e as atividades de pesquisa são fundamentais, no sentido de despertar o interesse pela produção acadêmica, seja ela iniciação científica, projetos de extensão e outras atividades acadêmicas em contexto de ensino tecnológico. A metodologia é qualitativa, pesquisa participativa e pesquisa-ação, e o método é a observação em que a pesquisadora é, ao mesmo tempo, docente da disciplina “Fundamentos de Leitura e Produção de Texto”. Os textos produzidos representam o percurso de aprendizagem dos estudantes.

Dessa perspectiva, a finalidade desse artigo é o de apresentar a importância de uma proposta com a escrita acadêmica em curso tecnológico e a relação que se estabelece entre a proposta da reformulação da matriz curricular a partir da curricularização da extensão, algo de fundamental importância em instituição do ensino superior. Para tanto, o artigo apresenta 2 seções. Na seção 1, apresenta-se o diálogo entre dois filósofos, Bakhtin e Freire. A seção 2, a escrita acadêmica na Educação Profissional e Tecnológica. Nessa seção, destacam-se também a metodologia da pesquisa, resultados esperados e discussão, ou seja, a perspectiva metodológica de trabalho com a linguagem, sobretudo o letramento acadêmico em curso tecnológico.

---

## REVISÃO DA LITERATURA

### BAKHTIN & FREIRE: UM DIÁLOGO PROFÍCUO NO CONTEXTO DE ENSINO TECNOLÓGICO

Esta seção objetiva estabelecer um diálogo entre os estudos desenvolvidos por Mikhail Bakhtin (1992) e Paulo Freire (1987-1997) e a contribuição desses dois estudiosos para o trabalho com o letramento acadêmico no contexto de ensino tecnológico. E, ainda, esse estudo privilegia a linguagem como formação humana emancipatória do indivíduo. Os dois teóricos, embora realizassem estudos em momentos históricos diferentes, pode-se estabelecer um diálogo entre ambos, quando se considera a linguagem como interação social. Trata-se de uma reflexão teórico-metodológica de dois estudiosos que se preocuparam com a essência mesma da natureza da linguagem e a forma como o sujeito interage nas diferentes condições de existência humana, seja ela social, histórica, educativa.

Compreende-se que a noção de diálogo estudada por Bakhtin (1992) corrobora com os estudos realizados por Paulo Freire (1987-1997), quando da essência mesma da formação do indivíduo. Considerar os saberes construídos, é acreditar que o indivíduo apenas avança em direção à sua construção histórica por meio da educação. Para tanto, o diálogo entre os dois estudiosos se fará por meio da intercalação de vozes, ou seja, as vozes que se afinam nos acordes da práxis social.

Em Bakhtin (1992), a forma de pensar a linguagem humana em relação a diferentes esferas da comunicação verbal. Em Freire (1987; 1997), a linguagem como forma de cultura no processo histórico de formação do ser social. Com efeito, as publicações desses autores são consideradas de forma sintética para propor um diálogo entre ambos. Para os estudos bakhtinianos, duas obras são motivo de reflexão: *Marxismo e Filosofia da Linguagem e Estética da Criação Verbal*. Já, para os estudos freirianos, duas obras: *Pedagogia do oprimido e Pedagogia da Autonomia*. Por fim, a apresentação de uma proposta de matriz curricular realizada para atender à demanda de ensino tecnológico com uma visão (sócio) histórica e emancipatória para cursos tecnológicos.

Quando se pensa em Bakhtin, recorre-se ao método sociológico oriundo o marxismo, tendo como abordagem o materialismo dialético. Em *Marxismo e filosofia da linguagem*, o estudioso enfatizou a heterogeneidade concreta da *parole*, ou seja, a complexidade multiforme das manifestações de linguagem em situações sociais concretas, diferentemente da abordagem estruturalista, que privilegia a *langue*, isto é, o sistema abstrato da língua, com suas características formais passíveis de serem repetidas. O autor concebe a linguagem não só como

um sistema abstrato, mas também como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o “outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”.

Para o estudioso, a língua é de natureza social; trata-se de considerá-la como pertencente a um contexto histórico/social/ideológico/cultural, o que vale dizer que o signo, antes visto como linguístico do ponto de vista sincrônico, passa a ser analisado dentro de determinadas esferas da comunicação verbal, visto como signo ideológico. Se, por um lado, o signo traz uma gama de significações, por outro, traz também contradições de toda ordem, já que está inserido numa dialética o corpo social. O indivíduo que representa o corpo social, manifesta-se por meio da palavra; esta, por sua vez, corresponde à arena de luta de classes sociais. Constitui-se por formas de discurso oriundos de temas determinados dadas as situações de interação verbal.

Dessas formas discursivas, cada momento, lugar, tempo, estas se transformam, uma vez que os discursos hierarquizados se constituem como formas convencionais, quase estáveis de domínio; outras formas, por assim dizer, a linguagem de natureza cotidiana, representa outros signos entrelaçados aos fenômenos ideológicos existentes. E o que dizer das infraestruturas e superestruturas, quando se fala de Filosofia da Linguagem? Pode-se dizer que a realidade determina as superestruturas que engendram determinados discursos em diferentes processos de significação.

O estudioso reconhece os problemas oriundos da filosofia da linguagem, ao considerar as bases de uma teoria marxista da criação ideológica para os estudos sobre conhecimento científico, literatura, religião e moral. O autor reflete a respeito da forma como os estudos referentes à linguagem se situaram ao longo dos tempos. Duas orientações de estudo se fizeram presentes: subjetivismo individualista e objetivismo abstrato

A primeira refere-se ao subjetivismo individualista e essa corrente refletiu na estética literária cujo postulado fundamental é o de analisar uma obra literária não propriamente pela condição (sócio)histórica em que essa obra se originou e sim pelas características das tendências literárias de cada época da história, sem levar em conta a construção do autor na/pela obra.

Bakhtin, ao referir-se à segunda orientação para os estudos da linguagem, reporta-se ao objetivismo abstrato cujo enfoque é o do estudo da língua dentro de uma visão sincrônica. A língua, para o objetivismo abstrato, corresponde a um produto acabado que é transmitida de geração a geração. Os adeptos dessa corrente acreditam nessa possibilidade de transmissão da língua como herança de um objeto. Entretanto, “configurando o sistema da língua e tratando as línguas vivas como se fossem mortas e estrangeiras, o objetivismo abstrato

coloca a língua fora do fluxo da comunicação verbal” (Bakhtin, 1992, p. 107). Em outros termos, o objetivismo abstrato apenas leva em conta a existência da língua na sua abstrata dimensão sincrônica.

Bakhtin (1992), em *Estética da Criação Verbal*, passa a adotar a denominação de gênero do discurso para explicitar os enunciados (signos ideológicos) presentes nas diferentes esferas da comunicação verbal. Segundo o autor, a escolha do gênero do enunciado reflete diferentes fatores (grau de informação da situação, conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões, convicções, preconceitos (do locutor), simpatias e antipatias. “Esses fatores determinarão a escolha do gênero do enunciado, a escolha dos procedimentos composicionais e, por fim, a escolha dos recursos linguísticos, ou seja, o estilo do meu enunciado” (BAKHTIN, 1992, p. 321).

Mikhail Bakhtin (1992, p. 279), precursor dos estudos sobre gêneros discursivos, considera que o texto, como atividade humana, compreende a natureza do enunciado concreto, uma vez que não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes e enfatiza que

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa [...]

O filósofo da linguagem admite que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez o processo de fala, “[...] se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (Bakhtin, 1992, p. 302).

Bakhtin nos permite refletir acerca da diversidade de gêneros na comunicação humana, considerando que essa comunicação apenas acontece por meio de gêneros do discurso, sem isso não é possível a interação verbal entre os falantes de uma língua. Marcuschi (2008), em estudos realizados, reconhece que o estudo de gêneros textuais se torna uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais.

Ao dizer isso, Bakhtin (1992) considera que os enunciados são irreproduzíveis, estes são recorrentes e interligados, ou seja, nasce-se um enunciado acerca de outro. Essa tonalidade dialógica presente nos enunciados permite que a língua seja representada por sujeitos falantes, uma alternância de sujeitos falantes, que compreende a natureza dialógica da atividade humana.

Se o enunciado é produzido por alguém acerca de *outrem*, confere-se a este enunciado determinadas especificidades. Uma delas é o fato de estar voltado

a diferentes esferas da atividade humana, outra, apresentar-se como tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados “gêneros do discurso”, o que vale dizer que:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (Bakhtin, 1992, p. 279).

Da concepção marxista de estudo da linguagem, Bakhtin assevera que a estrutura da sociedade em classes introduz nos gêneros do discurso e nos estilos uma extraordinária diferenciação que opera de acordo com a qual classe pertence o destinatário, bem como a situação do próprio locutor. Dessa concepção, tem-se a diferenciação entre gêneros primários – pertencentes à linguagem cotidiana – e gêneros secundários – pertencentes a instâncias de discursos com grau de complexidade maior. Bakhtin (1992, p. 325) preconiza que

Em sua grande maioria, os gêneros literários são gêneros secundários, complexos, que são compostos de diversos gêneros primários transformados (réplicas de diálogo, narrativas de costumes, cartas, diários íntimos, documentos, etc.). Esses gêneros secundários, que pertencem à comunicação cultural complexa, simulam em princípio as várias formas da comunicação verbal primária. É precisamente isso que gera todas essas personagens literárias convencionais de autores, de narradores, de locutores e de destinatários. Mas a obra do gênero secundário, quaisquer que sejam sua complexidade e a multiplicidade de seus componentes, não deixa de ser em seu todo (e como todo) um único e mesmo enunciado real que tem um autor real e destinatários que o autor percebe e imagina realmente.

Compreende-se, pois, que todo enunciado se dirige a alguém, ao destinatário, e torna-se como uma particularidade desse enunciado o fato de estabelecer um diálogo. Em outras palavras, as diversas formas típicas de dirigir-se a alguém e as diversas concepções típicas do destinatário são as particularidades constitutivas que determinam a diversidade dos gêneros do discurso.

Bakhtin (1992) reflete a respeito do sistema da língua apresentar uma análise puramente linguística, não levando em conta a “presença” do destinatário em todo e qualquer enunciado. Não basta apenas atentar aos recursos linguísticos dos quais a língua dispõe e sim entendê-los a partir de um enunciado concreto que implica um destinatário. “Esses recursos especializados da língua (recursos gramaticais) jamais abrangem, claro, todas as expressões pelas quais a fala se dirige a um destinatário” (idem, p. 326); a seleção de recursos linguísticos corresponde à escolha que o locutor faz acerca do destinatário, ou seja, o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita, tendo em vista a maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta.

Para Bakhtin, o texto corresponde a uma compreensão respondente, de natureza dialógica, o que representa o próprio diálogo entre interlocutores. O texto, como atividade humana, compreende a natureza do enunciado concreto. Dito de outro modo, concebe-se o fato de o enunciado apresentar características que determinam diferentes possibilidades de interação humana. Toda manifestação da linguagem, por assim dizer, corresponde a um enunciado desde que este esteja relacionado a uma alternância de sujeitos falantes, a própria alternância de locutores.

Todo enunciado – desde a breve réplica até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em compreensão (Bakhtin, 1992, p. 294).

O enunciado, segundo Bakhtin (1992), não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra do outro, como um sinal de término por parte do locutor. O que o autor ressalta diz respeito a unidades de língua e unidades de discurso. Aqui inicia-se uma problemática bastante relevante quando se trata de apropriação e assimilação da língua. O que torna a língua algo dinâmico, interativo, dialógico e dialético é justamente o fato de estar relacionada a diferentes sujeitos em diferentes situações de produção discursiva. E ainda, o que confere à língua o estatuto de heterogeneidade é relacionar-se a diferentes enunciados no elo da cadeia da comunicação, uma vez que o diálogo é a forma clássica da comunicação verbal.

Para Bakhtin, “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio por palavras isoladas. Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que organizam as formas gramaticais (sintáticas)” (Bakhtin, 1992, p. 302). O que se pode dizer por meio das palavras do pesquisador russo? Sua preocupação era como o ensino de língua? Na verdade, a preocupação de Bakhtin não era propriamente com relação ao ensino da língua e sim buscar compreender como se dá a comunicação humana por meio da língua. Sua preocupação era buscar uma “resposta” a diferentes perguntas como a especificidade do “romance” em sua estrutura, composição, estilo e temáticas provenientes das diferentes épocas da história; compreender que a riqueza de uma língua corresponde à riqueza dos enunciados, não aqueles apenas padronizados por uma cultura, mas sim a heterogeneidade constitutiva da linguagem humana. E dessa concepção de utilização da língua na/pela literatura russa, estender-se à toda e qualquer comunicação verbal.

E como compreender tal noção de enunciado concreto, gênero do discurso, no ensino propriamente da língua? Em se tratando de realidade brasileira, há de se considerar uma longa trajetória até a língua firmar-se no uso social e, ao mesmo tempo, linguístico. Estudos comprovam que a língua deve e pode ser aprendida por meio do trabalho com gêneros, considerados estes “gêneros textuais”, uma vez que a preocupação passa a ser o ensino de língua.

A obra, *Gêneros orais e escritos na escola*, fundamenta-se em estudos realizados em Genebra, Suíça, pelos psicólogos e pedagogos, Schneuwly e Dolz<sup>1</sup> (2004) a respeito do aprendizado da leitura e escrita. Esses autores diferenciam “tipologia textual” de “gêneros textuais”. Com base nos estudos realizados por Mikhail Bakhtin (1992), e o conceito de “gênero do discurso”, esses autores criaram a noção de “gênero textual” para definir os diversos enunciados referentes às variadas esferas comunicativas. Em outros termos, passa-se a conceber não apenas os tipos de textos “narração, descrição e dissertação”, mas uma infinidade de gêneros textuais, primários e secundários, uma vez que a linguagem se manifesta na interação verbal de diferentes formas, em diferentes tempos e espaços sociais.

Esses autores consideram o gênero como objeto de ensino de língua, uma vez que as características presentes no gênero possibilitam que seja visto como um instrumento de aprendizagem, (mega)ferramenta para o ensino de leitura e escrita, deixando de lado apenas atividades puramente gramaticais para privilegiar o ensino de língua por meio do trabalho com a compreensão e produção textuais.

Em sua trajetória de estudos, Freire buscou compreender como se dá a formação humana por meio da prática educativa. Em *Pedagogia do Oprimido*, propõe um método que privilegia a educação como prática de liberdade. O autor acredita que, em sociedades cuja dinâmica seja a dominação, a pedagogia dominante é a das classes dominantes. O diálogo, para Freire, é a condição de prática de liberdade, uma vez que se inicia por meio de uma “inquietação” em torno do conteúdo programático da educação. Assim assevera Freire (1987, p. 57)

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da

---

1 Bernard Schneuwly, professor e pesquisador em Didática do Francês/ Língua Materna, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Fapse) da Universidade de Genebra (Unige), Suíça, e coordenador do Grupo Gafe – Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado, ao qual pertencem também outros autores traduzidos na obra.

totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1997, p.29) reitera o fato de o ato de ensinar não ser a transferência de conhecimento e sim ensinar exige um rigor metodológico e, ao mesmo tempo, libertador em relação ao discurso bancário, uma vez que

[...] é exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e educandos criadores, instigadores, inquietos rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. [...] Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos.

Proporcionar um ambiente favorável de ensino, em que o educando aprende e desenvolve a criticidade, desperta a criatividade, é garantir o exercício pleno de sua cidadania. Transformar o ato de ensinar em um ato dialógico, epistemológico e interacional representa assumir o compromisso com uma educação emancipatória.

É nesse sentido também que a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por esses seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos. [...] A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e de nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber (Freire, 1997, p. 67).

Diferentemente de uma educação bancária, pensar a linguagem humana, é acreditar que os discursos são produzidos na cadeia da comunicação verbal por meio de uma alternância de sujeitos falantes. A palavra, para Bakhtin, é dialógica e dialética, não propriamente como unidade da língua, mas sim como unidade do discurso. Para um enunciado como “Vai chover”, deve-se compreender que, do ponto de vista puramente linguístico, teríamos uma frase ou oração indicativa de uma mensagem. Do ponto de vista discursivo, a oração, ao tornar-se enunciado, insere-se na cadeia da comunicação verbal. E ainda, haverá, por assim dizer, uma alternância de sujeitos falantes numa atitude responsiva ativa, ou seja, trata-se de uma pergunta, que leva a uma compreensão ativa e, ao mesmo tempo, a uma resposta, em um contexto determinado de comunicação. Teríamos de indagar em que circunstâncias os falantes se encontram e as finalidades específicas que engendram enunciados dessa natureza.

Em outros termos, a cada situação requer a forma de enunciado característico a atender às especificidades de outros discursos – discurso de *outrem*<sup>2</sup>. Daí a linguagem não representar algo estático e sim dinâmico, dialógico e dialético. A linguagem manifesta-se na interação verbal e dela se constitui. “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal e não pode ser separado dos elos anteriores que o determinam, por fora e por dentro, e provocam nele reações-respostas imediatas e uma ressonância dialógica” (Bakhtin, 1992, p. 320). Não há, portanto, comunicação verbal sem que haja a existência de enunciados com características próprias dadas as esferas da atividade humana.

Sob essa perspectiva, esse diálogo entre dois estudiosos representa um salto epistemológico para a *práxis* social, ou seja, à medida em que o estudo da linguagem é a peça fundamental para as relações intercambiais entre sociedade, cultura e educação, esta cumpre seu papel de ser a mola mestra para o educando transformar-se como cidadão pleno e consciente de seu papel como ser social. Pensar o ensino dessa perspectiva, é compreender que o aprender requer comprometimento com a prática educativa por meio de uma educação libertadora e emancipatória.

E, ainda, as duas orientações, subjetivismo individualista e objetivismo abstrato, corroboram ao modo como Freire analisa a forma de opressão como resultado de uma pedagogia que preconiza o homem não propriamente em sua historicidade e construção, e sim na dissociação do ser social com o que é ensinado no contexto escolar. Acreditar que o sujeito é autor de sua história, é também compreender que uma educação bancária não proporciona o avanço e sim o retrocesso.

No contexto de ensino tecnológico, em que se processa o desdobramento dos gêneros como função de comunicação, o *gênero* torna-se uma forma de aprimoramento da língua e o que entra em jogo, aqui, é seu domínio e faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades e competências com relação à linguagem acadêmica.

Abreu e Figueiredo-Gomes (2020, p.13), ao realizarem estudos sobre os gêneros acadêmicos, reconhecem que

[...] o texto acadêmico requer do escritor um conjunto de conhecimentos para a produção dos gêneros que circulam na esfera acadêmica. Desse modo, os escritores devem conhecer bem o gênero o qual irão escrever, e isso implica, conseqüentemente, o modo como esse gênero é organizado. O artigo acadêmico-científico é um dos gêneros mais produzidos dentro da esfera acadêmico-científica e, para escrevê-lo, o escritor deve se apropriar de estratégias de organização retórica desse gênero, de forma a estabelecer uma apresentação linear de seu objeto, da discussão teórica e/ou prática.

2 O termo é destacado em itálico por se tratar de um conceito estudado por Bakhtin (1992) em relação à noção de dialogismo, polifonia do discurso.

Não resta dúvida, portanto, da pertinência da proposta com o letramento acadêmico para o enriquecimento dos processos de ensino/aprendizagem no contexto tecnológico. Para tanto, uma proposta de trabalho com a escrita acadêmica para os estudantes do Curso Controle de Obras, é considerar que esse ensino representará um salto epistemológico em relação a diferentes possibilidades de inserção do acadêmico, não apenas no mercado de trabalho, mas sim no mundo do trabalho. Acredita-se que a educação deve privilegiar uma visão humanizadora, libertária, emancipatória e transformadora.

Nas palavras de Paulo Freire (1987, p.102), filósofo da educação brasileira, “educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, tornam-se momentos de um mesmo processo.”

Assim, a última parte refere-se propriamente à aplicação dos conceitos adotados pelos dois estudiosos, Bakhtin (1992) e Freire (1987-1997) para a proposta de trabalho com a escrita acadêmica em curso tecnológico. Nesta parte, a pretensão é a de enfatizar a importância do trabalho com gêneros acadêmicos na prática educativa, em especial, às aulas de Língua Portuguesa em cursos tecnológicos, uma vez que “a utilização da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (Bakhtin, 1992, p. 279).

## ESCRITA ACADÊMICA: PERSPECTIVAS E INTERFACES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), ao afirmar as dimensões da educação (trabalho, ciência e tecnologia), considera que essa educação não apenas deve preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, e sim transformá-lo como ser atuante e participativo de uma sociedade. E, ainda, a atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/2017, propõe-se para a Educação Profissional e Tecnológica, no capítulo III: “Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”.

Os cursos tecnológicos têm propostas diferentes dada a especificidade de cada um. O primeiro documento a ser destacado refere-se ao Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia. Segundo a publicação da Portaria MEC nº 413, de 11 de maio de 2016, ocorreu a última atualização sobre a descrição dos eixos tecnológicos. Como se trata de um documento em que se privilegia a formação profissional do tecnólogo e a atuação no mercado de trabalho, esse

catálogo traz informações a respeito do perfil profissional desse tecnólogo, a organização da oferta do curso, bem como prescreve as condições para os cursos tecnológicos, ao atender às exigências do setor produtivo.

Para assegurar o cumprimento da Meta 12.7 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024, o Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação no uso de suas atribuições estabelece as Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira por meio da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018. Com base na concepção, diretrizes e princípios norteadores da Extensão na Educação Superior Brasileira, destaca-se o artigo 4º da Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018: “Art. 4º As atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (Brasil, 2018, p. 6).

No Curso Controle de Obras da Faculdade de Tecnologia de Votorantim, a reformulação de matriz curricular encontra-se em fase final de desenvolvimento, aprovada em Colegiado para implementação. Tendo em vista tratar-se da obrigatoriedade de 10% para a extensão acadêmica, o que se espera é a maior preocupação com o ensino da língua materna, novas abordagens educacionais, uma carga horária que represente um maior aprofundamento do estudante de curso superior tecnológico, quando da apropriação de seu próprio idioma. Entende-se que o estudo da linguagem permite a interconexão com as diversas áreas do conhecimento.

Em estudos realizados, Freire (1997) salienta que a *práxis* social significa relação entre a teoria e prática, entre o pensar e o agir, em uma determinada realidade, buscando sua transformação, orientada para a consecução de maiores níveis de liberdade das sociedades concretas e da humanidade como um todo.

Sánchez Gamboa (2007), ao realizar pesquisas em educação, métodos e epistemologias, reforça a não neutralidade do conhecimento científico. Para o estudioso, o educador é aquele que, ao buscar construir-se, ao mesmo tempo, constrói a história. A educação propicia esse “devir constante” do sujeito que se constrói historicamente, uma vez que “[...] o conhecimento é construído por uma relação dialética entre sujeito e objeto, os quais estão dentro de um contexto de realidade histórica e social [...]” (Sánchez Gamboa, 2013, p. 70).

Segundo as metodologias de ensino-aprendizagem, norteadoras para o Projeto Político Pedagógico, as atividades de pesquisa são de fundamental importância para os processos de ensino, no sentido de despertar para o interesse pela produção acadêmica, seja ela iniciação científica, projetos de extensão e outras atividades acadêmicas em contexto de ensino tecnológico.

Quando se pensa em uma proposta de trabalho com escrita acadêmica para o Curso Controle de Obras, visa justamente refletir acerca de alunos de diferentes faixas etárias, escolhidos por meio de um processo de inscrição e ingresso pelo vestibular. Esses alunos, pertencentes a diferentes grupos sociais e faixas etárias, optam por determinados cursos em virtude de objetivos de vida; alguns em busca de melhor se situarem na sociedade, outros, por atuarem na área do curso, ou seja, esses alunos trazem dificuldades aparentes com relação à leitura e escrita de texto e buscam, oportunidades de melhorar sua qualidade de vida. Para desenvolver o perfil do tecnólogo, não apenas há necessidade de considerar as competências profissionais, mas também as competências socioemocionais, fundamentais para o ser humano e profissional do século XXI.

Conforme o Projeto Político Pedagógico, o Curso Controle de Obras tem como objetivo geral integrar as diferentes formas de educação, trabalho, ciência e tecnologia, buscando garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias. Dos objetivos apresentados no PPC, destacam-se: a) incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos; b) incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho; c) desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços; d) propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias; e) promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação; f) adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos; g) garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização curricular.

Pensando num trabalho com o letramento acadêmico, levanta-se a hipótese de que, se o ensino se pauta numa concepção da função social da linguagem, o estudo de gêneros do discurso pode ser uma forma de melhor estudar as especificidades dos diferentes textos que circulam no meio acadêmico. Em outros termos, tendo consciência do papel central dos gêneros como objeto e ferramenta de ensino para o desenvolvimento da linguagem, a principal preocupação desse projeto de iniciação científica é a de ver como os gêneros podem ser inseridos, em práticas discursivas, na esfera acadêmica.

Sabe-se que o acadêmico de cursos tecnológicos prima pela objetividade, clareza nas ideias no tocante à área do conhecimento pela qual escolheu. Há de se

considerar que essa objetividade, quando da análise de um objeto de estudo, é de fundamental importância para esse aluno, entretanto espera-se também que este tenha um desempenho adequado na elaboração de projetos, artigos, Trabalho de Conclusão de Curso. Isso, por vezes, não acontece, uma vez que o trabalho com textos requer um cuidado maior por meio do contato com diferentes gêneros que circulam no meio acadêmico. Daí a importância de um estudo que privilegie gêneros discursivos, sobretudo, os gêneros acadêmicos, no sentido de propiciar ao aluno um engajamento maior, no sentido de levá-lo à leitura e produção de textos com determinadas especificidades.

## METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos para a pesquisa em RJI<sup>3</sup>, optou-se pela pesquisa participativa e pesquisa-ação. A pesquisa participativa “é aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente, ao longo do tempo da pesquisa, das suas atividades [...]” (Severino, 2013, 104). Nessa pesquisa, analisa-se o percurso de aprendizagem dos estudantes, definidos como sujeitos da pesquisa. Para tanto, analisa-se: 1º grupo (estudantes de 1º semestre na disciplina Fundamentos de Leitura e Produção de Textos).

A coleta de dados ocorre a partir das atividades apresentadas com relação aos textos produzidos em diferentes gêneros acadêmicos (resumo, resenha crítica, relatório técnico-acadêmico etc.). Para análise dos dados, descrevem-se os processos de avanço em relação à escrita acadêmica por meio de relatórios quinzenais.

Em se tratando de uma pesquisa que envolve a identificação de dificuldades aparentes com relação à escrita acadêmica, no que tange à produção de relatórios técnico-acadêmicos ou outros textos à luz das especificidades da linguagem acadêmica, compreende-se a metodologia adotada, pesquisa participativa e pesquisa ação e qualitativa, para implementação da proposta de trabalho com a escrita acadêmica em ambiente de pesquisa científica e tecnológica. Com efeito, a cada etapa, descrita na metodologia, os processos de construção do conhecimento, avanços no desenvolvimento da escrita acadêmica, serão observados e registrados em relatórios ao longo do desenvolvimento da pesquisa do projeto RJI.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa hermenêutica-fenomenológica. Para a abordagem histórico-hermenêutica, o processo de construção do conhecimento é indutivo, das partes para o todo, do particular

---

3 Projeto de pesquisa, intitulado “Escrita acadêmica: perspectivas e interfaces para a pesquisa científica e tecnológica no Curso Controle de Obras da Faculdade de Tecnologia de Votorantim” em Regime de Jornada Integral na Faculdade de Tecnologia de Votorantim, Centro Paula Souza.

para o geral, ou seja, “[...] a abordagem fenomenológica exige a aproximação e a identificação do sujeito que se revela nos significados que interpreta com relação ao objeto, fenômeno estudado” (Sánchez Gamboa, 2013, p.70). A fenomenologia corresponde à área das ciências humanas e sociais e preocupa-se com a capacidade humana de produzir símbolos para comunicar significados. Nesse caso, o processo cognitivo se realiza por meio de métodos interpretativos. Os fenômenos, por sua vez, não são isolados ou analisados, são compreendidos por meio de um processo de recuperação de contextos e significados. Assim, a pesquisa envolve a observação, descrição, análise da coleta de dados dos sujeitos envolvidos e situações vivenciadas.

Nessa pesquisa, analisa-se o percurso de aprendizagem dos estudantes, definidos como participantes da pesquisa e a pesquisadora é, ao mesmo tempo, docente da disciplina. Em outras palavras, o objeto de estudo da pesquisa se refere às produções textuais dos estudantes do 1º semestre. Para tanto, o método a ser utilizado corresponde ao acompanhamento desses estudantes na disciplina “Fundamentos de Leitura e Produção de Textos. Como já ressaltado, o método a ser utilizado é o método é a observação de participantes da pesquisa. Com efeito, a primeira coleta de dados deve ocorrer em junho e julho de 2025, resultado das produções escritas dos estudantes do 1º semestre/2025. Já, para o 2º semestre/25, retoma-se a aplicação da metodologia com os estudantes ingressantes do vestibular.

Como se trata de uma pesquisa que envolve seres humanos, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil e escolheu-se como Comitê de Ética a Universidade de Sorocaba (UNISO). Esse projeto já foi aprovado a partir de um “Parecer Consubstanciado do CEP” em março de 2025. Com a aprovação do Comitê de Ética para realização do projeto de pesquisa, descrevem-se as etapas.

**Quadro 1 – Etapas da pesquisa**

**Etapa 1:** Observação das dificuldades e processos que envolvem a leitura e escrita de textos. Trata-se do trabalho com textos por meio da interpretação, compreensão e produção escrita. Aqui, observa-se a forma pela qual o estudante interpreta e escreve uma resposta à questão proposta de um texto, ou seja, as primeiras observações dos processos de interpretação e produção de textos.

**Etapa 2:** Acompanhamento dos processos de produção escrita dos estudantes a partir do trabalho com textos em diferentes gêneros textuais, em especial, o gênero textual “conto”. Nessa etapa, o trabalho envolve uma produção de texto na sua completude. Espera-se que o estudante avance para um texto completo, desde um fichamento de leitura até um resumo de um texto.

**Etapa 3:** Análise das dificuldades encontradas pelos estudantes para a produção escrita. Nessa etapa, a análise se estende às dificuldades diante dos textos produzidos e as possíveis reformulações a partir dos processos de desenvolvimento e avanço na produção escrita.

**Etapa 4:** Entrega das produções escritas aos estudantes com as dificuldades aparentes. Nessa etapa, os estudantes também apresentam as produções escritas por meio de um “Sarau de Contos”. Nesse evento, haverá o registro de fotos das produções escritas, expostas nas paredes da sala de aula. Essas imagens coletadas serão também objeto de estudo e análise para a pesquisa.

**Etapa 5:** Início do trabalho com gêneros acadêmicos (resumo, relatório técnico-acadêmico, resenha crítica etc.). Nessa etapa, espera-se que o estudante possa desenvolver textos de caráter acadêmico a partir dos avanços em outras etapas.

**Etapa 6:** Análise dos dados do desenvolvimento da escrita acadêmica, a partir do método de observação participante, segundo o avanço do estudante durante o processo de escrita (resumo, resenha, relatório etc.).

**Etapa 7:** Sistematização das informações e dados levantados em quadros de registros e gráficos, com o intuito de identificar a viabilidade da proposta implementada no desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica.

Fonte: Nunes (2025).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta parte, apresentam-se os resultados esperados para a realização do projeto de pesquisa. Como o projeto de pesquisa teve início em fevereiro de 20205 e a coleta de dados não foi realizada, os resultados esperados correspondem à construção de conhecimento em relação ao avanço dos estudantes, como participantes da pesquisa, a partir da problemática apresentada: em que medida a implementação de uma metodologia de trabalho com a escrita acadêmica pode contribuir para o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica no Curso Controle de Obras? Sob essa ótica, a pesquisa direciona-se ao desenvolvimento de competências e habilidades no trabalho com o letramento acadêmico para o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica. Conforme apresentado na metodologia, trata-se de uma pesquisa participativa e pesquisa-ação.

Em se tratando de uma pesquisa que envolve a identificação de dificuldades aparentes com relação à escrita acadêmica, no que tange à produção de relatórios técnico-acadêmicos ou outros textos à luz das especificidades da linguagem

acadêmica, considera-se a metodologia adotada, pesquisa participativa e pesquisa ação e qualitativa, um salto epistemológico à obtenção de resultados esperados para o avanço do estudante no que concerne à implementação do trabalho com o letramento acadêmico em ambiente de pesquisa científica e tecnológica.

Nessa diretriz, espera-se que haja um maior aprofundamento do estudante do Curso Controle de Obras, segundo o grupo definido como participantes da pesquisa, ou seja, estudantes do 1º semestre do Curso Controle de Obras, a partir da entrega do relatório final dos resultados das atividades previstas e desenvolvidas, no que concerne à pesquisa realizada, bem como a produção acadêmica (participação em evento nacional e internacional, publicação de artigo, capítulo etc.).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma proposta de trabalho com a escrita acadêmica para os estudantes do Curso Controle de Obras é considerar que esse ensino representará um salto epistemológico em relação a diferentes possibilidades de inserção do acadêmico, não apenas no mercado de trabalho, mas sim no mundo do trabalho.

Dada a necessidade de um trabalho dessa envergadura, no que tange à leitura e escrita acadêmicas, este projeto fundamenta-se no desenvolvimento de competências e habilidades para a produção acadêmica cujo enfoque teórico-metodológico é o de privilegiar diferentes gêneros acadêmicos (trabalho de conclusão de curso, iniciação científica, artigo acadêmico, relatório técnico-acadêmico etc.), como objeto e ferramenta de trabalho para o desenvolvimento da pesquisa científica e tecnológica.

Sob essa ótica, permite-se refletir acerca da diversidade de gêneros na comunicação humana, considerando que a comunicação apenas acontece por meio de gêneros do discurso, sem isso não é possível a interação verbal entre os falantes de uma língua. Reconhece-se que o estudo de gêneros discursivos se torna uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais.

Em se tratando da proposta de trabalho com a escrita acadêmica, esta requer do escritor um conjunto de conhecimentos para a produção dos gêneros que circulam na esfera acadêmica. É dessa forma que os escritores devem conhecer o gênero em que devem escrever. Isso implica, conseqüentemente, o modo como esse gênero é organizado.

No contexto de ensino tecnológico, em que se processa o desdobramento dos gêneros como função de comunicação, o *gênero* torna-se uma forma de aprimoramento da língua e o que entra em jogo, aqui, é seu domínio e faz-se

necessário o desenvolvimento de habilidades e competências com relação à linguagem acadêmica. Nessa diretriz, considera-se que essa pesquisa envolve a comunidade acadêmica dos estudantes em Controle de Obras, uma vez que se trata de uma pesquisa, que terá a duração de 1 ano, bem como a possibilidade de continuidade por mais 2 anos.

Acredita-se que a escrita acadêmica representa uma ferramenta fundamental para a pesquisa científica e tecnológica, tendo em vista a relevância para a comunidade acadêmica e profissional que, por assim dizer, envolve a Educação Profissional e Tecnológica. Em outras palavras, a proposta de trabalho com a escrita acadêmica pode tornar-se uma das possibilidades de construção do conhecimento, no que tange ao desenvolvimento de competências profissionais e socioemocionais para a pesquisa científica e tecnológica. E ainda, busca-se garantir o crescimento intelectual, seja na condição de discente e sua inserção ao mundo do trabalho, seja na condição de um aprofundamento na formação acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, K.F. et al (organizadores). **Gêneros acadêmicos** – reflexões teóricas e metodológicas (e-book). Petrolina: IF Sertão Pernambuco, 2020.
- BAKHTIN, M. (1929). **Marxismo e filosofia da linguagem** – problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1992.
- BAKHTIN, M. (1979). **Estética da criação verbal**. SP: Martins fontes, 1992.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 28. mar. 2024.
- BRASIL. LDB: **Lei 9394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. Brasília/DF. Ministério de Educação e Cultura. 3.ed. 2016. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia>. Acesso em: 12.ago.2024.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base** – Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano\\_nacional\\_de\\_educacao/plano\\_nacional\\_de\\_educacao\\_pne\\_2014\\_2024\\_linha\\_de\\_base.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf). Acesso em: 23.jul.2024.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES nº 608/2018. Diretrizes para as Políticas de Extensão da Educação Superior Brasileira.** Brasília/DF. 2018. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/84291-extensao-na-educacao-superior-brasileira>. Acesso em: 13.jul.2024.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MARCUSCHI, L.A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **Projetos de pesquisa, fundamentos lógicos: a dialética entre perguntas e respostas.** Chapecó (SC): Argos, 2013.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

## O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL SOB A MIRA DE POLÍTICAS NEOLIBERAIS

*Priscila Meier de Andrade Tribeck  
Aldimara Catarina Brito Delabona Boutin*

---

### INTRODUÇÃO

Na sociedade de classes, a educação é usada não é neutra, mas um instrumento para a difusão de concepções de mundo que contribuem para a hegemonia do modo de produção capitalista. A ideologia dominante é pulverizada nas políticas e projetos educacionais, tornando o ensino uma estratégia para a formação de pessoas que contribuem para a manutenção da ordem socialmente estabelecida. Isso ocorre porque a classe dominante tendo “à sua disposição os meios de produção material dispõe também dos meios da produção espiritual” (MARX; ENGELS, 2007, p. 47), ou seja, o controle das ideias, valores e concepções de mundo também é uma forma de dominação.

Assim, o processo educativo, quando capturado pela ideologia dominante, contribui para a naturalização das desigualdades sociais, apresentando-as como fruto do esforço individual, e não como resultado de estruturas econômicas e históricas. Amorim; Jimenez; Bertoldo (2017, p. 84), enfatizam que com esse objetivo “cabe ao Estado captar as necessidades do capital e organizar a educação em diversos formatos e graus de qualificação e especificação”. Portanto, a educação deixa de ser concebida como um direito universal voltado à formação integral do cidadão e passa a ser tratada como um instrumento de ajuste da força de trabalho às exigências do capital.

Buscando a reprodução do sistema societário hegemônico, as políticas educacionais buscam a reprodução dos modos de pensar e agir, requeridos pelo capital em determinada conjuntura. É importante destacar o papel da conjuntura na materialização das políticas educacionais, uma vez que estas não se desenvolvem em abstração, mas em estreita relação com as determinações históricas e sociais de seu tempo. Para Gramsci (1999, p. 439.) a conjuntura corresponde ao “conjunto das características imediatas e transitórias da situação econômica”, política e social de uma determinada realidade. O autor ainda

complementa que a conjuntura pode ser compreendida como o “conjunto das circunstâncias que determinam o mercado numa fase dada, desde que essas circunstâncias se concebam em movimento, isto é, como um todo que acarreta um processo de combinações sempre novas, processo que é o ciclo econômico” (Gramsci, 1999, p. 259). Dessa maneira, a análise de políticas educacionais, como requer a apreensão da conjuntura como uma totalidade em transformação, na qual se articulam interesses de classe, projetos de hegemonia e estratégias de controle social.

A partir dessas reflexões é possível inferir que os eventos conjunturais interferem na configuração da realidade social e possuem a potencialidade de gerar repercussões na vida, indicando “sentidos” que “revelam a percepção que uma sociedade ou grupo social, ou classe tem da realidade e de si mesmos” (Souza, 1985, p.10). Para Oliveira (2014, p. 25) a análise de conjuntura, contribui para elucidar eventos, que “surgem da ação dos atores em específicos contextos. Os contextos não são estanques, são dinâmicos em virtude dos eventos que surgem, findam ou se reproduzem”. Trata-se de “uma análise intemporal, apesar de ter como objetivo principal a interpretação das realidades sociais em dados instantes” (Oliveira, 2014, p. 25).

Oliveira (2014, p. 25) enfatiza que a “Análise de Conjuntura, ao decifrar e interpretar uma dada realidade, já tem pressa/necessidade de prognosticar e interpretar outras realidades que surgirão”, ou seja, a análise da conjuntura não se limita a descrever o presente, mas também busca evidenciar os desdobramentos e transformações possíveis a partir dos eventos ou do conjunto de acontecimentos que moldam a realidade em questão. Tal abordagem permite identificar as relações de força e o movimento dialético presentes na conjuntura, compreendendo como esses fatores se interrelacionam e se desenvolvem ao longo do tempo. Nesse sentido, é importante considerar os eventos conjunturais ao analisar as políticas e programas que fundamentaram a expansão do ensino superior no Brasil, pois eles revelam as forças e as dinâmicas que influenciam as decisões políticas, sociais e econômicas que estruturam o sistema educacional.

Do conjunto de acontecimentos que contribuíram para a expansão do ensino superior no Brasil, destaca-se a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB n.5.540/68 e a Constituição Federal de 1988, as quais instrumentalizaram o desenvolvimento de ações políticas como a abertura de financiamentos estudantis e a expansão e reestruturação das instituições de ensino a partir da década de 1990 até os tempos atuais.

O capítulo aqui apresentado objetiva realizar uma análise da conjuntura da expansão do ensino superior brasileiro, considerando as políticas públicas e programas de acesso e problematizando as influências das relações hegemônicas

das políticas econômicas nas ações do Estado. Para abordar essa questão emprega-se o referencial teórico metodológico do Materialismo Histórico e Dialético, por meio do qual são examinadas as políticas de expansão do ensino superior no Brasil, com um recorte histórico dos governos petistas de Lula e Dilma (2003-2016).

Inicialmente apresentam-se os elementos que compõe a análise da conjuntura do tema abordado, “expansão do ensino superior no Brasil”, com o intuito de destacar os acontecimentos, classes sociais e agentes envolvidos nas relações de poder presentes no contexto conjuntural (período em questão). Em seguida, recorre-se ao pensamento teórico do filósofo marxista Antônio Gramsci, a partir do qual se estabelece um diálogo entre a realidade observada e as relações dialéticas que confrontam e reafirmam as relações de poder em determinada conjuntura.

Por fim, nas considerações finais, aponta-se que, embora a universidade, incluindo as instituições privadas, tenha aberto suas portas para a classe trabalhadora, ampliando, assim, o acesso ao ensino superior, ainda há um longo caminho a ser percorrido. O que se coloca como prioridade, portanto, é a ampliação das vagas nas universidades públicas, com a expansão de infraestrutura, a contratação de docentes e a implementação de políticas de incentivo à permanência dos estudantes no ensino superior.

## **REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DA EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

A chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, marcou o início da construção do ensino superior no país. Nesse mesmo ano, foram criadas as primeiras instituições de ensino superior, como as escolas de Cirurgia e Anatomia em Salvador, a escola de Anatomia e Cirurgia, e a Academia da Guarda Marinha no Rio de Janeiro, entre outras. É fundamental destacar que, nesse período, houve um interesse limitado pela educação superior, principalmente entre as elites brasileiras, que priorizavam a ocupação de postos políticos voltados para o controle social. Essa postura perdurou até o final do século XIX (Martins, 2002).

A regulamentação formal da criação de cursos superiores no Brasil ocorreu com a promulgação da primeira Constituição Republicana de 1891, o que favoreceu a emergência de instituições de ensino superior, sendo essas, vinculadas às elites locais e à Igreja Católica. A partir da década de 1920, o debate sobre a educação superior no Brasil adquiriu novas dimensões, com um crescente foco na incorporação de saberes científicos, no estímulo à pesquisa e na reflexão sobre o papel da universidade na sociedade, sinalizando um movimento em direção à modernização e à ampliação da função social das instituições de ensino superior.

Sob a influência dessas novas perspectivas, durante a Era Vargas (1930-1945), a Reforma de Francisco Campos, regulamentou e autorizou a criação de universidades no Brasil estruturadas em torno de núcleos acadêmicos fundamentais como Ciências, filosofia e letras, marcando assim o início da expansão do ensino superior no país (Martins, 2002). Para Saviani (2010, p. 4), esse período histórico foi caracterizado pela “retomada do protagonismo público que se acentuou nas décadas de 1940, 1950 e início dos anos 60 por meio da federalização de instituições estaduais e privadas e com a criação de novas universidades federais”.

Apesar da expansão do ensino superior ocorrida no período em questão, é importante ressaltar que a fase compreendida entre 1931 e 1968 foi marcada por intensas disputas entre lideranças religiosas pelo controle das universidades no Brasil, com destaque para a Igreja Católica. Segundo Martins (2002), o debate acerca do acesso e da autonomia universitária foi um tema central durante esse período. Alunos e professores reivindicavam a criação de um ensino superior público, a extinção das cátedras, a ampliação da autonomia das universidades, a superação do caráter elitista das instituições de ensino superior e o aumento no financiamento para o ensino superior público. Esse movimento resultou na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024/61 (Martins, 2002). Contudo, é importante observar que as reivindicações desse movimento não receberam a devida atenção e importância por parte das autoridades competentes.

Embora o ano de 1968 tenha sido marcado pela repressão, censura e pela intensificação da violência exercida pelo governo militar, que assumiu o poder por meio de um golpe de Estado em 1964, foi nesse contexto que o projeto de expansão das universidades no Brasil adquiriu novos contornos. Saviani (2010, p.9) argumenta que, ao buscar enfraquecer a luta por direitos sociais e políticos, o golpe de 1964 contribuiu, paradoxalmente, para o surgimento de iniciativas de movimentos em defesa da educação, destacando-se, entre esses, o movimento estudantil pela reforma universitária. Sob o lema “mais verbas e mais vagas”, esse movimento protagonizou uma série de ocupações nas principais universidades do país.

Em consequência disso:

O projeto de reforma universitária (Lei n.5.540/68) procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes a estudantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados ao regime instalado com o golpe militar que buscavam vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional (Saviani, 2010, p. 09).

As reivindicações de estudantes e docentes entravam em confronto direto com os interesses dos grupos hegemônicos que detinham o poder político no país. Em resposta a essas tensões, a promulgação da Lei nº 5.540/68 consolidou dispositivos legais que reforçaram uma lógica educacional alinhada aos princípios tecnicistas e privatistas do mercado, promovendo a abertura à iniciativa privada na oferta de serviços educacionais, sob a justificativa de garantir qualidade, praticidade e facilidade no acesso (Agapito, 2016, p. 124).

Nesse contexto, destaca-se a crescente interferência da iniciativa privada na educação brasileira, materializada por meio de acordos e convênios estabelecidos entre o Ministério da Educação (MEC) e a agência internacional *United States Agency for International Development* (USAID). Tais acordos visavam impor um modelo educacional padronizado em âmbito nacional, articulado com o projeto ideológico expansionista dos Estados Unidos.

A partir das parcerias MEC/USAID, houve uma reconfiguração das prioridades educacionais, com ênfase nas áreas das Ciências Naturais e Exatas. No âmbito das universidades, implementou-se um modelo tecnocrático de formação, destacando-se as chamadas licenciaturas de curta duração. Esses cursos, esvaziados de conteúdo crítico e reflexivo, tinham como objetivo principal formar mão de obra tecnicamente qualificada para atender às exigências do setor produtivo, em detrimento da formação de sujeitos críticos, capazes de questionar as estruturas sociais vigentes ou reivindicar direitos sociais e políticos. Dessa forma, a política educacional da época respondeu diretamente às demandas do capital financeiro internacional, alinhando-se aos seus interesses estratégicos.

Romanelli (1985) afirma que a redefinição das políticas educacionais brasileiras como um processo fortemente influenciado por agências internacionais, tais como a *United States Agency for International Development* (USAID) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) pode ser interpretada da seguinte forma:

É possível identificar, na maioria dessas agências no mundo capitalista, não só aspectos ideológicos, mas também objetivos e formas de atuação semelhantes nos países do Terceiro Mundo. As diferenças neste último caso decorrem muito mais do estágio de integração desses países na esfera de influência do capitalismo [...]. Em todas é possível observar um determinado conceito de subdesenvolvimento que o define de forma insuficiente, parcial, na maioria dos casos partindo de pressupostos que consideram como uma fase anterior ao desenvolvimento, estando, portanto, os países neles imersos apenas 'em atraso' em relação aos países desenvolvidos [...] (Romanelli, 1985, p. 193).

Nesse contexto, os acordos MEC/USAID, auxiliaram para “situar o problema educacional na estrutura geral de dominação, [...] lançando as bases das

reformas que se seguiram” (Fazenda, 1985, p. 60-61). Por meio da padronização de métodos e práticas pedagógicas adotadas nas escolas e universidades brasileiras, a USAID exerceu influência direta sobre a elaboração de materiais didáticos e a definição de currículos das instituições públicas de ensino no país, impondo uma concepção de educação alinhada com critérios avaliativos e padrões de qualidade externos, frequentemente desarticulados das realidades concretas vivenciadas por escolas, docentes e estudantes (Fazenda, 1985).

Ressalta-se, contudo, que tal processo de interferência não ocorreu de forma isolada ou isenta de conflitos sociais. Ao contrário, ele se deu em meio à intensificação das contradições de classe, sendo alvo de resistência por parte de movimentos sociais e de diversos segmentos ligados a estudantes e trabalhadores da educação. Esses grupos insurgiram contra o modelo educacional tecnocrático e subordinado aos interesses estrangeiros, defendendo uma educação pública, democrática e de qualidade, comprometida com a transformação social e com as necessidades reais da população brasileira.

Em síntese, é possível afirmar que, entre as décadas de 1960 e 1970, as políticas voltadas à educação superior no Brasil foram fortemente influenciadas pelo projeto hegemônico de expansão do sistema capitalista, processo que se intensificou de maneira mais evidente a partir da década de 1990. Esse período histórico é marcado por um cenário de crises estruturais do capital, caracterizadas, segundo Mészáros (2011), por sua natureza globalizante e por afetarem de forma transversal os âmbitos social, político e econômico, colocando em questionamento a sustentabilidade e a hegemonia do modo de produção capitalista.

Uma das estratégias concebidas pelos teóricos do capital para enfrentar tais crises foi a reestruturação dos processos de organização do trabalho. Nesse sentido, a chamada contrarreforma do Estado, ancorada nos princípios do projeto neoliberal, passou a ser concebida como um mecanismo para restaurar a rentabilidade do capital e responder às contradições internas do capitalismo em crise. Como observa Harvey (2014), tal processo visava oferecer respostas às “mazelas do capitalismo”, a partir da flexibilização de direitos e da reorganização das funções do Estado.

Nesse cenário neoliberal, observa-se um progressivo esvaziamento dos direitos sociais, justificado pela concepção de que o Estado deve assumir um papel mínimo para alcançar maior eficiência. A adoção de medidas de ajuste fiscal, a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, os processos de privatização e os ajustes econômicos compõem um conjunto articulado de estratégias que integram o que Antunes (1999, p. 31) denomina como “sistema ideológico e político de dominação”, cujos contornos mais nítidos se expressam na consolidação do neoliberalismo como modelo hegemônico.

No contexto brasileiro, a implementação de políticas neoliberais a partir da década de 1990 teve como um dos principais alvos as políticas sociais promovendo a retração de direitos historicamente conquistados, especialmente no campo da educação. Coggiola (1998, p. 36) observa que, nesse cenário, o ensino superior passou a ser concebido como uma oportunidade de negócio para um capital em crise, ávido por novos espaços de exploração lucrativa, fenômeno semelhante ao observado nos setores da previdência e da saúde. Tal reconfiguração resultou em processos de privatização e na significativa redução dos investimentos públicos nas instituições de ensino superior públicas, comprometendo seu papel social e sua função crítica (Coggiola, 1998).

Nesse mesmo período, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 expressou de maneira clara a influência das diretrizes neoliberais sobre a formulação das políticas educacionais. Desde sua origem, essa legislação esteve orientada por princípios que favoreceram a expansão da iniciativa privada no setor educacional. A LDBEN incorporou perspectivas alinhadas à descentralização da oferta educacional em todos os níveis de ensino, em consonância com os acordos e diretrizes firmados junto a organismos multilaterais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI). Esses organismos passaram a exercer papel determinante na definição das políticas públicas, orientando reformas que, sob o pretexto de modernização e eficiência, aprofundaram a mercantilização da educação e a fragilização do caráter público e universal do ensino, conforme é possível evidenciar a partir da leitura do fragmento da referida lei:

As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas: I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público; II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado (Brasil, 1996).

Como reflexo dessas diretrizes houve a redução significativa de investimentos na educação superior. Amparado pelo argumento de que a manutenção das universidades públicas representava um alto custo para os cofres públicos, o Governo Federal passou a adotar políticas que incentivaram a expansão do setor privado, por meio da concessão de créditos e estímulos fiscais que facilitaram a criação e o funcionamento de instituições particulares de ensino superior. Essa estratégia não apenas imprimiu uma lógica mercantil à educação, transformando-a em um campo de acumulação de capital, como também acelerou o processo de desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade.

Nesse cenário, verificou-se uma rápida e intensa proliferação de universidades e faculdades privadas em todas as regiões do país. Os dados do

Censo da Educação Superior de 2002 ilustram com clareza essa dinâmica: enquanto o número de ingressantes em instituições privadas de ensino superior alcançou 1.090.541 estudantes, o ingresso nas instituições públicas – sejam federais ou estaduais – foi significativamente menor, totalizando apenas 320.354 alunos. Esses números evidenciam a consolidação de um modelo educacional baseado na lógica de mercado, que tende a ampliar as desigualdades no acesso à educação superior, favorecendo a expansão de um sistema seletivo, excludente e orientado por critérios de rentabilidade em detrimento do compromisso com a formação crítica e emancipadora. Ainda é importante destacar que:

O crescimento do número de cursos de graduação presencial é ainda mais vertiginoso: foram criados, nos últimos cinco anos, 1.490 novos cursos ao ano, ou 124 ao mês ou 4 ao dia. O total de cursos de graduação presencial registrados pelo Censo de 2002 é de 14.399, mostrando que foram criados, só no último ano, uma média de 6 novos cursos por dia. Outra forma interessante de olhar os dados é verificar que a relação Cursos/IES variou de 7,1 em 1998 para 8,8 em 2002, o que demonstra que não apenas há um crescimento do número de IES, mas que estas, em média, estão expandindo a sua oferta de cursos (INEP, 2003, p. 5).

A expansão do ensino superior durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) deu-se, prioritariamente, por meio do estímulo à criação de novas instituições e à ampliação da oferta de cursos, com ênfase no setor privado. Conforme argumenta Souza (2002), o modelo de gestão adotado nesse período foi decisivo para a implementação de um amplo conjunto de reformas nas políticas sociais, especialmente no campo educacional, orientadas pela lógica da eficiência e da competitividade. Tais reformas estiveram fortemente alinhadas aos interesses dos países de capitalismo central, refletindo uma subordinação da política educacional brasileira às demandas do mercado internacional.

Nesse contexto, torna-se evidente que as transformações no ensino superior não ocorreram de forma dissociada das exigências do setor produtivo. Ao contrário, as políticas implementadas refletiram as necessidades da reestruturação produtiva, ancorada no avanço da base científica e tecnológica do trabalho. A educação superior passou, assim, a desempenhar uma função estratégica na formação de recursos humanos adaptados às novas exigências da economia globalizada, respondendo de maneira instrumental às demandas da indústria e dos serviços, em detrimento de uma formação ampla, crítica e comprometida com a transformação social.

As iniciativas de expansão e reestruturação do ensino superior no Brasil, particularmente durante a década de 1990, foram viabilizadas pela flexibilização introduzida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9.394/96. Essa legislação possibilitou, entre outras medidas, a implementação

e a regulamentação da modalidade de ensino a distância (EaD), a qual foi formalmente instituída por meio do Decreto nº 2.494/1998 e da Portaria nº 301/1998 do Ministério da Educação. Esses dispositivos legais estabeleceram que tanto instituições públicas quanto privadas, além de fundações sem fins lucrativos e/ou de direito privado, poderiam ofertar educação a distância nas áreas de educação, ciência, tecnologia, arte e cultura, com a utilização de recursos humanos, materiais e tecnológicos específicos.

De acordo com Agapito (2016, p. 128), a justificativa apresentada pelo Governo Federal para essa iniciativa baseava-se no descompasso entre a crescente demanda por matrículas no ensino superior e a limitada oferta de vagas nas instituições públicas. No entanto, a autora problematiza a política de expansão por meio do EaD, destacando que tal modalidade, especialmente no nível da graduação, tornou-se altamente lucrativa para o setor privado. Isso se deve ao seu baixo custo operacional e à sua atratividade para uma parcela da população historicamente inserida de forma subordinada no processo de acumulação capitalista, um público que, muitas vezes, busca no ensino superior uma possibilidade de ascensão social ou inserção mais qualificada no mercado de trabalho.

Diante desse cenário, é possível afirmar que a LDB nº 9.394/96 não apenas flexibilizou as formas de oferta da educação superior, como também criou as condições legais e institucionais para a ampliação da participação do capital privado no setor. Essa abertura contribuiu para a intensificação da lógica mercantil na educação, favorecendo a desregulamentação dos direitos trabalhistas de professores e demais profissionais da área, além de estimular a criação de instituições de ensino superior voltadas exclusivamente à obtenção de lucro, frequentemente em detrimento da qualidade acadêmica e do compromisso social da educação.

Agapito (2016, p. 131) destaca que a lógica de mercantilização da educação superior ocorreu exclusivamente nos governos de orientação neoliberal clássica, mas esteve presente também no governo Lula (2003–2010). Embora esse período tenha sido marcado por uma significativa ampliação da oferta de vagas no ensino superior público, por meio da criação de programas e dispositivos legais, como Medidas Provisórias, Projetos de Lei, Leis e Decretos, voltados à democratização do acesso, também foi possível verificar a intensa proliferação de instituições privadas de ensino superior, consolidando a presença do capital no setor educacional (Agapito, 2016).

De acordo com Agapito (2016) esse contexto é complexo cenário e contraditório, pois a expansão da educação superior ocorreu paralelamente à intensificação da privatização da oferta de cursos. Em consequência disso, houve

fragilização da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio fundante das universidades públicas brasileiras. Em seu lugar, emerge uma concepção de universidade de caráter operacional e pragmático, orientada por resultados e submetida à lógica do mercado. Além disso, a autonomia universitária passou a ser entendida de forma restrita, centrada principalmente na gestão dos recursos financeiros necessários à manutenção das atividades acadêmicas, esvaziando seu sentido político, científico e pedagógico (Agapito, 2016).

Por fim, Agapito, (2016) ressalta que o cenário atual do ensino superior brasileiro expressa, de forma cada vez mais evidente, a prevalência dos interesses econômicos e políticos do grande capital em detrimento da autonomia institucional e da produção científica das universidades públicas. Nesse sentido, a realidade analisada aponta para uma vinculação estrutural da educação ao projeto hegemônico do capital, que, ao mesmo tempo em que busca formar e qualificar a força de trabalho assalariada para atender às exigências do setor produtivo, também promove o desvio de recursos públicos para instituições privadas. Tal dinâmica complexifica ainda mais as relações de poder no interior do campo educacional, aprofundando as desigualdades e subordinando o papel social da universidade aos imperativos do mercado.

## **EXPANSÃO DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E RELAÇÕES DE PODER**

O cenário analisado evidencia que, nas últimas décadas, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, houve uma intensificação das políticas públicas para a ampliação do acesso ao ensino superior no Brasil. Contudo, tal expansão ocorreu de forma contraditória, uma vez que se deu paralelamente à progressiva retração da intervenção estatal nas áreas sociais, particularmente na educação, refletindo o avanço de uma agenda neoliberal. As políticas implementadas, embora apresentadas sob o discurso da democratização do acesso, demonstram fragilidade estrutural, na medida em que atendem prioritariamente aos interesses do capital privado, promovendo a mercantilização da educação superior.

Como discutido ao longo deste texto, o ensino superior brasileiro, nos últimos vinte anos, tem se configurado como um setor altamente lucrativo, sendo apropriado por investidores como uma atividade econômica estratégica e rentável. Nesse processo, destaca-se a formação de oligopólios educacionais, com protagonismo de conglomerados como a Kroton Educacional e a Estácio Participações. Esses grupos exercem hegemonia na oferta de ensino superior privado, detendo significativa parcela do mercado nacional. Além disso, possuem

forte inserção no capital financeiro internacional, com ações negociadas nas principais bolsas de valores, evidenciando a financeirização do setor educacional.

Essas dinâmicas reforçam a subordinação da educação aos interesses do mercado, deslocando o foco da formação crítica e cidadã para uma lógica produtivista e instrumental, centrada na geração de lucros e no atendimento às demandas do setor empresarial. Essa realidade impõe sérios desafios à concepção de educação como um direito social e evidencia a necessidade de uma reflexão crítica sobre os rumos da política educacional no Brasil contemporâneo.

O expressivo incentivo à expansão da iniciativa privada no ensino superior brasileiro encontra respaldo em políticas públicas implementadas pelo governo federal, com destaque para programas como o Fundo de Financiamento Estudantil - (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). Tais iniciativas, embora apresentadas sob a justificativa de democratização do acesso à educação superior, configuram-se como mecanismos de transferência de recursos públicos para o setor privado, sendo responsáveis diretos pelo aumento da lucratividade dos grandes conglomerados educacionais. Conforme apontam Moehlecke e Catani (2006), o estímulo a esses programas contribuiu significativamente para o esvaziamento do conceito tradicional de universidade, historicamente sustentado pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Nesse mesmo sentido, Sguissardi (2006, p. 98) afirma que a ciência e a educação superior passaram a ser tratadas como mercadorias com valor de troca, o que evidencia a inserção da universidade na lógica do mercado. A autora destaca, ainda, que, no atual contexto, há uma predominância dos bens imateriais, como o conhecimento, a informação e a inovação, sobre os materiais, o que transforma a universidade em uma espécie de empresa produtora de valor, ainda que de forma indireta. Esse processo desloca o foco da universidade pública de sua função social para sua utilidade econômica, comprometendo a formação crítica e o compromisso com a transformação social.

Neste contexto de crescente mercantilização da educação e de valorização do capital financeiro, observa-se que as políticas públicas educacionais têm sido formuladas e implementadas sob a égide da ideologia liberal, própria do Estado capitalista contemporâneo. Como ressaltam Xavier e Deitos (2006, p. 67), as políticas educacionais não devem ser compreendidas apenas como componentes da política social, mas como elementos constitutivos do próprio Estado, que as concebe e executa como instrumentos de direção e controle social. Assim, a educação superior, cada vez mais submetida às lógicas de mercado, vem sendo moldada por interesses econômicos que se sobrepõem ao seu papel formativo, científico e emancipador.

A implementação das políticas públicas no campo da educação superior reflete as contradições inerentes às relações capitalistas de produção e

acumulação. Essas políticas não emergem de forma neutra ou desinteressada, mas são atravessadas por disputas de classe e orientadas pelos interesses da classe dominante, que se beneficia da exploração do trabalho e da apropriação da riqueza socialmente produzida. Nesse sentido, a formulação e execução das políticas educacionais, assim como das políticas assistenciais e de outras áreas sociais, estão profundamente vinculadas ao modo como se estrutura a produção e a distribuição da riqueza no interior do sistema capitalista.

A educação, portanto, não pode ser compreendida de forma isolada de seu contexto econômico e político. As ações do Estado no campo educacional revelam, em grande medida, os mecanismos de reprodução das desigualdades sociais, ao mesmo tempo em que procuram conferir legitimidade à ordem vigente. Para Deitos (2010) a política educacional situa-se no processo social de produção, configurando-se enquanto iniciativa cujo objetivo é assegurar a hegemonia da classe dominante. Nesse contexto, há a “articulação e a consumação de forças econômicas e políticas hegemônicas que sustentam proposições que revelam forte tendência predominante de cunho liberal ou social-liberal” (Deitos, 2010, p. 209).

A implementação de políticas de expansão do ensino superior no Brasil revela, de forma explícita, as contradições inerentes às relações capitalistas de produção e acumulação, refletidas na atuação do Estado como mediador entre interesses sociais e econômicos. Tais políticas, ainda que revestidas de um discurso de democratização do acesso à educação, inserem-se na lógica de “terceirização da educação”, iniciada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) e amplamente consolidada e popularizada nas gestões de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) e Dilma Rousseff (2011–2016). Embora esses governos tenham ampliado a oferta de vagas nas universidades públicas, também intensificaram a presença do setor privado no ensino superior por meio de programas que atendem, prioritariamente, aos interesses de mercado.

Nesse contexto, foram instituídos programas como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), o Programa Universidade para Todos (PROUNI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). O FIES, criado pela Lei nº 10.260/2001, destina-se ao financiamento de cursos de graduação em instituições privadas avaliadas positivamente pelo Ministério da Educação (MEC).

Em 2010, a operacionalização do programa passou a ser responsabilidade do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo estipulado um juro anual de 3,4%. Embora o FIES tenha proporcionado o ingresso de estudantes historicamente excluídos do ensino superior, também reforçou a

lógica de mercantilização da educação, ao beneficiar instituições privadas com recursos públicos. Santos, Chaves e Paixão (2021, p. 4) o definem como um instrumento de captação de lucros, ocupação de vagas ociosas e consolidação de um modelo privatista, ainda que sustentado por financiamento estatal. Ainda é importante destacar que os altos índices de inadimplência e o volume bilionário de recursos públicos empregados tornam o FIES um modelo insustentável a longo prazo, intensificando a privatização do ensino superior e a concepção da educação como mercadoria (Santos; Chaves; Paixão, 2021,

O papel do Estado, nesse processo, deve ser compreendido nos termos de Gramsci (2007, p. 331), como um “complexo de atividades práticas e teóricas” pelas quais a classe dirigente mantém sua hegemonia, inclusive por meio do consenso dos governados. Assim, políticas como o FIES operam como dispositivos de contenção social, sobretudo em períodos de crise, nos quais o Estado assume o papel de salvaguarda de setores empresariais ameaçados economicamente (Gramsci, 1999, p. 277).

Santos, Chaves e Paixão (2021, p. 5), destacam que o Estado deve ser compreendido como um agente central no processo de formulação de políticas públicas, pois é ele quem estabelece os limites e regula o acesso aos recursos públicos. Nesse arranjo, a classe dominante é beneficiada enquanto os trabalhadores têm seus direitos parcialmente negados, evidenciando o caráter seletivo e excludente das políticas de educação superior no Brasil.

O PROUNI, institucionalizado pela Lei nº 11.096/2005, contribuiu para aprofundar essa lógica ao oferecer bolsas de estudos integrais e parciais em instituições privadas para estudantes de baixa renda, com base em critérios socioeconômicos e de desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Embora o programa tenha sido sustentado por um discurso de justiça social, diversos estudiosos, como Mancebo (2004) e Carvalho (2006a; 2006b), apontam sua vinculação às diretrizes neoliberais e às orientações do Banco Mundial. O programa implicou, entre outros efeitos, na estatização indireta de vagas no setor privado, por meio da concessão de isenções fiscais sem os devidos mecanismos de controle e transparência.

A crítica ao PROUNI também recai sobre a qualidade dos cursos oferecidos. Segundo Carvalho (2006b, p. 995–996), a maioria dos estudantes beneficiários está matriculada em instituições privadas com pouca tradição acadêmica e motivadas essencialmente por interesses lucrativos. Assim, apesar de conferir um diploma que pode representar simbolicamente uma oportunidade de mobilidade social, o programa frequentemente se traduz em uma promessa não cumprida, oferecendo formação precária e reforçando a segmentação do ensino superior.

Em meio a essas contradições, a pressão dos movimentos sociais e da sociedade civil organizada por uma universidade pública, gratuita e de qualidade resultou na implementação de outras políticas voltadas ao setor público, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o REUNI. A UAB, criada pelo Decreto nº 5.800/2006, objetivou ampliar e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior, por meio da educação a distância, especialmente para professores da educação básica e outros profissionais da área. Essa política passou a atender à demanda de trabalhadores historicamente excluídos das universidades públicas presenciais, ampliando o alcance da educação superior, embora também apresente limitações quando submetida às mesmas lógicas de racionalização e eficiência características do mercado.

Segenreich (2009, p. 26) destaca que:

O mecanismo de adesão, sob forma de convocação da rede pública de Ensino Superior, pode ser percebido nas orientações para a participação de instituições federais (universidades e centros federais de educação tecnológica) constantes do Portal da UAB, que explicita: a ampliação das atividades nas instituições federais e nos pólos com o projeto UAB contribuirá significativamente para justificativa de obtenção de novas vagas docentes (BRASIL, 2006, p. 1). Em termos de estratégia de busca de adesão (troca de compromissos), a UAB pode até ser interpretada como uma espécie de ProUni na rede pública, na medida em que, na primeira, prometem-se vagas docentes, enquanto, na segunda, a contrapartida é a isenção fiscal dos que participarem do Programa.

A oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EaD), promovida no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB), estrutura-se por meio do apoio de polos educacionais e de um sistema de tutoria híbrido, que combina tutoria presencial nos polos municipais e tutoria a distância pelas instituições de ensino superior. Conforme destaca Segenreich (2009, p. 26), esse modelo conta com a participação de professores formadores, responsáveis pela elaboração das aulas e dos materiais didáticos, enquanto os tutores, presenciais e virtuais, realizam o acompanhamento pedagógico, a correção das atividades e a orientação acadêmica.

Na perspectiva de Souza (2012, p. 137), o crescimento da EaD no Brasil deve ser compreendido à luz das transformações do mundo do trabalho e da lógica de acumulação do capital no contexto do modo de produção capitalista. A autora, apoiada em uma abordagem crítica-dialética, defende que a formação do trabalhador e a formação docente são dimensões interdependentes, pois ambas são influenciadas pelo contexto histórico, econômico e social em que se desenvolvem (Souza, 2012).

Considerando esse contexto, os processos de trabalho e produção são organizados e moldados segundo os imperativos da racionalidade capitalista,

a qual exige formas específicas de (re)configuração da formação dos sujeitos. Assim, a educação à distância emerge como uma estratégia funcional às exigências do capital, oferecendo uma formação voltada à flexibilização e adaptação do trabalhador – e, particularmente, do professor – às novas demandas do mercado. Essa configuração atende a uma lógica produtivista, que privilegia a eficiência, a redução de custos e a ampliação do acesso à formação técnica, sem, no entanto, romper com a estrutura social que sustenta a desigualdade educacional e a precarização do trabalho docente.

Souza (2012, p. 137) destaca que, embora as “possibilidades de a Educação a Distância ampliar o acesso à educação superior serem reais”, é importante problematizar o sentido dessa proposta. Segundo a autora, essa modalidade direciona consideráveis lucros aos investidores por meio da liberalização do comércio educacional, alinhando-se aos interesses do capital que busca expandir o mercado educacional brasileiro e utilizar a EAD como ferramenta para atender aos desafios impostos pela nova ordem econômico-social.

Na mesma perspectiva, o Programa Universidade para Todos (REUNI), instituído a partir do Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, visa à expansão da educação superior pública no Brasil. Com metas como a “elevação gradual da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para noventa por cento e da relação de alunos de graduação em cursos presenciais por professor para dezoito, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano” (BRASIL, 2007), o programa também busca racionalizar os gastos públicos por meio da reorganização dos cursos de graduação e da diversificação das modalidades de graduação e de mobilidade acadêmica.

Araújo (2011, p. 94) problematiza a definição de metas quantitativas pelo REUNI, expondo que “as implicações dessas ações são alterações significativas na gestão universitária, que busca revestir-se de racionalidade, flexibilidade e eficiência”. O REUNI, portanto configura-se como um projeto que “dá materialidade à contrarreforma do Estado e da universidade pública, na medida em que por meio do contrato de gestão, instrumento que revela a concepção ideológica que norteia o programa” (Araújo, 2011, p. 94), condicionando a liberação de recursos para instituições públicas mediante o “cumprimento de metas quantitativas com prazo determinado. Isto é, os melhores resultados alcançados com os menores custos, dentro do menor tempo” (Araújo, 2011, p. 94).

Neste íterim, as “universidades são submetidas a determinações e pressões para o alcance de resultados estabelecidos unilateralmente pelo Governo Federal” (Araújo, 2011, p. 94). Para isso as instituições de ensino superior “devem ajustar-se e condicionar-se aos atuais padrões gerenciais, balizados na racionalidade, na eficiência, na legalidade e na diversificação das fontes de financiamento” (Araújo, 2011, p. 94).

É importante destacar que essa lógica segue os ditames dos organismos internacionais. A Organização Mundial Para a Ciência e Cultura (UNESCO) ao passo que expõe que “Deve-se facilitar ativamente o acesso à educação superior dos membros de alguns grupos específicos” (UNESCO, 1998) como por exemplo “povos indígenas, os membros de minorias culturais e linguísticas, de grupos menos favorecidos, de povos que vivem em situação de dominação estrangeira e pessoas portadoras de deficiências”, desconsidera que a oferta da igualdade não significa apenas “facilitar aos grupos com histórico-social de exclusão a entrada na universidade, seja ela pública ou privada” (Santos; Melo, 2019, p. 10) pois é necessário “levar em conta as condições socioeconômicas nas quais esses grupos estão inseridos no atual momento de suas histórias” (Santos; Melo, 2019, p. 10).

Percebe-se que a expansão do ensino superior no Brasil não é um projeto neutro, mas situa-se em um emaranhado de objetivos que mascarados de democráticos, no sentido de democratizar o acesso à educação superior às classes ou grupos subalternizados, atendem os interesses privatistas, seja formando ligeiramente mão de obra para o mercado de trabalho, como ocorre nos cursos de educação à distância por exemplo, ou transferindo recursos públicos para instituições privadas podem investir em materiais, recursos tecnológicos e estruturas adequadas para a realização das aulas, enquanto as instituições públicas, em muitos casos, não dispõem nem da metade dos recursos que são destinados a estas instituições.

## **ARTICULAÇÃO ENTRE ESTRUTURA E CONJUNTURA**

Diante da conjuntura analisada, é possível identificar que as relações de poder estabelecidas no interior da estrutura do Estado brasileiro são intrinsecamente vinculadas às dinâmicas do fazer político, contribuindo para a intensificação e sofisticação dos mecanismos de dominação capitalista. Com base no referencial teórico gramsciano Almeida (2015) destaca que o Estado, ainda que mantenha sua função coercitiva, amplia sua relevância como agente articulador da hegemonia. Trata-se do chamado “Estado restrito”, que assume um papel estratégico na condução da sociedade civil, consolidando o consenso entre as classes dominadas e a classe dirigente por meio da conformação de um bloco histórico que assegura a estabilidade da ordem social vigente.

Os programas de expansão do ensino superior – como FIES, PROUNI, UAB e REUNI – configuram-se como manifestações dessa lógica hegemônica, uma vez que, ainda que formalmente sustentados por discursos de democratização e justiça social, resultam da incorporação dos imperativos do mercado financeiro nas políticas públicas. A concepção mercadológica subjacente a essas iniciativas

orienta sua operacionalização, estabelecendo um consenso em torno da ideia de que tais programas representariam a solução adequada às desigualdades educacionais historicamente construídas.

Nesse contexto, é possível identificar a um discurso ideológico que sustenta a promessa de mobilidade social por meio da escolarização, reforçado tanto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), quanto pelas políticas sociais implementadas nos governos Lula e Dilma. Conforme argumenta Almeida (2015), essas estruturas institucionais não apenas criam um campo de ação para os sujeitos sociais e políticos, mas também oferecem um conjunto normativo e representacional que orienta suas práticas e percepções acerca da realidade social.

Gramsci (1986), enfatiza que a constituição da hegemonia é um processo histórico e contínuo, que se realiza por meio da ocupação dos diversos espaços da superestrutura, especialmente no campo ideológico e cultural. A hegemonia, portanto, estrutura o bloco histórico ao conferir unidade e coesão à vontade coletiva, traduzida naquilo que o autor denomina como “consciência operosa da necessidade histórica” (Gramsci, 1986, p. 147).

Assim, a conjuntura moldada pelos programas de expansão do ensino superior reflete e reforça a superestrutura política e econômica do capitalismo contemporâneo. Tal alinhamento é evidenciado na priorização de políticas que fomentam a terceirização e a privatização da educação superior, como o FIES e o PROUNI, cujas raízes encontram-se na liberalização do mercado educacional iniciada na década de 1960 e consolidada com a agenda neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso. Os governos subsequentes, ainda que com distinta orientação política declarada, mantiveram essa trajetória, perpetuando uma estrutura já consolidada e viabilizando uma conjuntura favorável à continuidade dessas políticas.

Ao se observar o crescimento expressivo das matrículas no ensino superior, torna-se evidente que, em vez de promover uma efetiva ampliação do acesso com qualidade, as políticas implementadas têm priorizado o mero aumento de vagas. Tal estratégia, longe de enfrentar as desigualdades estruturais, favorece a lógica de mercado e contribui para o enfraquecimento do setor público. Dessa forma, os recursos públicos passam a ser disputados entre instituições públicas e privadas, sendo direcionados, em muitos casos, de modo a privilegiar os interesses hegemônicos em detrimento da construção de uma educação superior universal, pública e de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo buscou desenvolver uma análise da conjuntura dos programas de expansão do ensino superior no Brasil. Nas exposições realizadas, evidenciamos a ampliação de vagas e a “democratização” do ensino superior é um processo complexo, pois na realidade brasileira caminhou junto com as políticas neoliberais, ou seja, com terceirizações, repasse de dinheiro público para a iniciativa privada e em consequência disso, com o fortalecimento do mercado da educação.

Ao dar prioridade ao ensino privado, a educação no Brasil é massificada e camufla a percepção da sociedade de que a educação é um bem público. Diante disso é possível questionar sobre quais são as consequências de entregar o controle da educação para grupos privatistas que não objetivam a formação do pensamento crítico, mas apenas formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Certamente, as consequências de tais ações reforçam o conformismo, a subserviência e a reprodução da sociedade e da condição de classe explorada pelo sistema capitalista.

Outro aspecto central no debate sobre as políticas de expansão da educação superior refere-se à natureza pública da gestão educacional. Por se tratar de um direito social, a educação deve ser conduzida sob princípios democráticos, orientando-se pelo atendimento das demandas da classe trabalhadora e pela promoção da justiça social. Contudo, quando a educação é transformada em mercadoria, prevalecem as dinâmicas de mercado e os interesses de setores empresariais vinculados à lógica do lucro, em detrimento dos objetivos formativos e emancipatórios. Nesse contexto, as contradições de classe tornam-se ainda mais evidentes, e os espaços educativos passam a ser instrumentalizados por atores privados que lucram com a comercialização do ensino.

A mercantilização da educação compromete, igualmente, a qualidade da formação oferecida. A adoção de currículos tecnicistas e a homogeneização dos conteúdos resultam na supressão de debates transversais e na marginalização de abordagens metodológicas mais críticas e interdisciplinares. O pensamento pedagógico hegemônico, sustentado por uma ideologia que enaltece o produtivismo e valoriza o trabalho enquanto instrumento de subordinação à lógica capitalista, tende a obscurecer os sujeitos formados por esse sistema e suas reais necessidades enquanto cidadãos.

Embora o acesso ao ensino superior tenha sido ampliado, inclusive por meio da inserção de estudantes oriundos das camadas populares em instituições privadas, este avanço não pode ser considerado suficiente. A prioridade que se impõe é a expansão da oferta de vagas em universidades públicas, acompanhada do fortalecimento de sua infraestrutura, da ampliação do quadro docente e da

implementação de políticas de permanência que assegurem condições materiais para que os estudantes ingressem e concluam sua formação. Programas de assistência estudantil, como bolsas de estudo e auxílios diversos, são fundamentais para garantir a equidade no acesso e a efetividade do direito à educação superior de qualidade.

## REFERÊNCIAS

AGAPITO, A. P. F. Ensino superior no Brasil: expansão e mercantilização na contemporaneidade. **Revista Temporalis**, Brasília (DF), ano 16, n. 32, jul/dez. 2016.

ALMEIDA, G. R. Poder, Ideologia e Coerção: revisitando conceitos. In: XXVII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Lugares dos historiadores: novos e velhos desafios. 27 a 31 de julho de 2015. **Anais...** Florianópolis Disponível em: [http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1433634615\\_ARQUIVO\\_Poderideologiacercaogelsom.pdf](http://www.snh2015.anpuh.org/resources/anais/39/1433634615_ARQUIVO_Poderideologiacercaogelsom.pdf) Acesso em: 28 de nov. de 2021.

AMORIM, M. G. de.; JIMENEZ, S.; BERTOLDO, E. Educação para o trabalho no Estado burguês: uma permanente adequação as demandas do capital. In: NOMERIANO, A. S.; BERTOLDO, E.; SILVA, R. C.; GUIMARÃES, V. J. B. (org.). **As políticas educacionais no contexto dos limites absolutos do Estado e do capital em crise**. Maceió: Coletivo Veredas, 2017. p. 75- 93.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

ARAÚJO, R. S. de. **A implantação do REUNI na Universidade Federal do Pará**: um estudo de caso do Campus Universitário de Altamira. 2011, 278 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

BRASIL. [**Constituição (1988)**]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006**. Dispõe sobre o sistema universidade aberta do brasil – UAB. Brasília, DF, Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm) Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110260.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm) Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2024.

BRASIL. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

BRASIL. **Relatório de Primeiro Ano. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais.** 2008. Disponível em: <http://reuni.mec.gov.br>. Acesso em 27/11/2018.

BRASIL. **Censo da educação superior 2013.** Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/apresentacao/2014/coletiva\\_censo\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf)> Acesso em: 25 nov. 2018.

CARVALHO, C. H. A. de. O PROUNI no governo Lula e o jogo político em torno do acesso ao Ensino Superior. **Educ. & Soc**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 979-1000, 2006b.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para o ensino superior no Brasil (1995-2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, **Anais...** Caxambu: Anped, 2006a. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT11-2337--In.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

CATANI, A. M.; HEY, A. P.; GILIOLI, R. de S. P. PROUNI: democratização do acesso às Instituições de Ensino Superior? Curitiba, **Educar em Revista**, n. 28, dez., p. 125-140, 2006.

COGGIOLA. O. **A crise universitária no Brasil.** Revista Adusp. São Paulo, set. 1998.

DEITOS, R. A. Políticas Públicas e educação: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. **EDUEM**, v.32, n.2, p. 209-218, 2010.

FAZENDA, I. C. A. **Educação no Brasil anos 60.** O pacto do silêncio. São Paulo. Loyola: 1985.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História.** São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Vol. 3. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere.** Vol. 4. Temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HARVEY, D. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico:** dados da educação superior 2008: dados preliminares. Brasília-DF: INEP, 2009. Disponível em: Resumo técnico 2018. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo\\_tecnico\\_2008\\_15\\_12\\_09.pdf](http://download.inep.gov.br/download/censo/2008/resumo_tecnico_2008_15_12_09.pdf) Acesso em: 25 nov. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior:** sinopse estatística, 2002. Brasília, INEP, 2002. [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_sinopse\\_estatistica\\_2002.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/censo_da_educacao_superior_sinopse_estatistica_2002.pdf).

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. Campinas, **Educ. & Soc.**, v. 25, n. 88, out. 2004.

MARTINS, A. C. P. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira**. Vol 17 (Suplemento 3), 2002.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOEHLECKE, S.; CATANI, A. M. Reforma e Expansão do Acesso ao Ensino Superior: balanço e proposições. *In: Política para as Instituições Federais de Ensino Superior (Ifes)*. *In: OLIVEIRA, J. F. de. et al. Políticas de acesso e expansão da educação superior: concepções e desafios*. Brasília: INEP, 2006.

OLIVEIRA, A. Análise de conjuntura: conceitos e aplicações. **Em Debate**, Belo Horizonte, v.6, n.1, p.24-35, mar. 2014.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, L. A. dos.; MELO, V. Entre Córdoba e Bolonha: O REUNI e a contraditória expansão da universidade brasileira. **Revista internacional de educação superior**. Campinas, v. 05, p. 1-25, 2019.

SANTOS, A. V. dos.; CHAVES, V. L. J.; PAIXÃO, D. L. L. O jogo político do Fundo do Financiamento Estudantil – (FIES) (2010-2016). **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, 2021.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v.8, n.2 ago/dez.2010; pp.4-17.

SEGENREICH, S. C. D. ProUni e UAB como estratégias de EAD na expansão do ensino superior. **Pro-Posições**, Campinas, v. 20, n. 2 (59), p. 205-222, maio/ago. 2009.

SOUZA, A. da S. Q. S. Universidade Aberta do Brasil (UAB) como política de formação de professores. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 119-148, jan./abr. 2012.

SOUZA, J. dos S. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil: anos 90.** Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2002.

UNESCO. **Declaração mundial sobre o ensino superior para o século XXI: visão e ação.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. **Estado e política educacional no Brasil.** In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (orgs.). Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais. 1.ed. p. 67-86. Cascavel: EDUNIOESTE, 2006.

**AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA  
DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS  
PARA A PRÁTICA DO ENSINO:  
EXPERIÊNCIAS DE RODAS DE CONVERSAS, COMO  
CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA**

*Manoel Francisco do Amaral*

*Rosângela Aparecida de Oliveira Gimenez*

---

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como objetivo revelar algumas contribuições da teoria do agir comunicativo de Jürger Habermas, no sentido do direito à educação, construção dos discursos dos sujeitos e as possibilidades de formação humana e emancipatória dos alunos e alunas da Educação Básica. Considera-se para tal produção a natureza qualitativa da pesquisa, a dimensão bibliográfica das fontes, assim como as narrativas por ocasião da realização de rodas de conversas com gestores, professores e alunos de escolas públicas de Campinas- SP.

Ressalta-se que o direito de fala de todas as pessoas precisa ser respeitado e à luz do pensamento de Habermas e sua teoria do agir comunicativo, será possível analisar os discursos das pessoas envolvidas em determinadas atividades sejam elas professores ou alunos.

Para a elaboração deste artigo foi realizada uma pesquisa com busca inicial na plataforma *on line* do Sciello Brasil com intuito de identificar as produções relacionadas a Habermas e a teoria do agir comunicativo. Foram encontradas poucas produções relacionadas à temática do agir comunicativo. Dentre elas, foram localizadas as produções: *Ação Comunicativa: um olhar sobre processos de gestão de uma Rede de Atenção Psicossocial*, de Maria Carolina Pinheiro Meirelles e Luciane Prado Kantorsk (2020); *Construção conjunta de práticas como componente curricular por docentes formadores de professores de Química: uma análise a partir da teoria do agir comunicativo*, de Beatriz dos Santos Araújo e João Ricardo Neves da Silva (2021); *Comunicação, cultura e mundo da vida: as contribuições de Jürgen Habermas e Alfred Schutz*, de Michael Manfred Hanke (2021); *Intersubjetividade ou Solipsismo?*

*Aporias da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas*, de João Paulo Bachur (2017, dentre outras. No entanto, não foram encontradas produções que tenham relações entre a teoria do agir comunicativo e a prática de analisar discursos de pessoas que tenham relações com rodas de conversas como é o objetivo desta produção no sentido de revelar resultados de uma experiência exitosa na busca da construção de uma boa convivência no ambiente escolar como meio para a garantia da aprendizagem.

A produção deste artigo tem relação com a necessidade de desenvolver práticas de ensino-aprendizagem pautadas na pedagogia acolhedora e humanizadora para com os(as) alunos(as), principalmente, da educação pública, com o fim de garantia da educação como direito humano. Para tanto há que se dar visibilidade às pessoas; se aluno ou aluna, passa como pessoa invisível à classe, invisível ao professor ou à escola de modo geral, provavelmente aí estará uma das razões para a exclusão social. Portanto, há necessidade de movimento constante de luta em prol dos menos favorecidos e de ações para a garantia da educação como direito universal para o que, exige-se a mudança da visão de mundo dos educadores, formação e o compromisso político dos professores com foco no oferecimento de uma educação de qualidade para todos. Uma das estratégias para que a educação da escola seja garantida com qualidade é o fortalecimento das relações interpessoais, o que poderá vir a ser concretizado quando há oportunidade de fala; respeito à fala das participantes da comunidade escolar.

De tal forma, considera-se a possibilidade de avançar na produção do conhecimento em relação à temática da *Teoria do Agir comunicativo de Habermas* para a compreensão da dimensão da fala dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. Considera-se de suma importância a compreensão dos discursos das pessoas como meio para a compreensão de mundo e da vida das pessoas. O pensador José Renato Polli, em sua obra *Freire Habermas e o horizonte da emancipação* (2023):

Para Habermas, o resgate do conceito comunicativo da razão se dá pela noção de responsabilidade dos sujeitos frente ao mundo sistêmico. No processo de entendimento mútuo se encontram as condições para a ocorrência de interpretações e argumentações que levem aos consensos provisórios sobre algo no mundo objetivo (entidades sobre as quais seja possível proferir enunciados verdadeiros), no mundo social (relações sociais interpessoais legitimamente reguladas) e no mundo subjetivo (vivências pessoais que podem ser manifestadas publicamente com vistas ao entendimento). A ação comunicativa, portanto, se fundamenta num processo de cooperação e interpretação entre os participantes de um debate, que se referem ao mundo objetivo, ao mundo social e ao mundo subjetivo, tentando coordenar suas ações, combinar planos de ação e se capacitar a agir num processo dialético em que não se consideram os planos da realidade como absolutos, mas que comportam a possibilidade de uma efetiva comunicação que escapa às determinações do sistema (Polli, 2023, p. 59).

Tomando-se como base a citação acima considera-se a necessidade de compreender à luz das teses de Habermas como se revelam as compreensões das falas das pessoas, haja vista que conforme Polli, (2023, p. 58) “Habermas não nega o peso da realidade concreta sobre os indivíduos”, mas é preciso a compreensão, como um ato de resistência e defesa dos direitos humanos. Considera-se que as pessoas têm o direito de fala e Habermas poderá contribuir para com as interpretações e a compreensão da racionalidade comunicativa das pessoas.

## 1 - COMPREENDENDO O PENSAMENTO HABERMASIANO

Para a compreensão do pensamento de Habermas algumas leituras já foram iniciadas tais como Maria Carolina Pinheiro Meirelles em “Ação Comunicativa: um olhar sobre processos de gestão de uma Rede de Atenção Psicossocial” (2020), a qual aponta que:

Para Habermas a Teoria da Ação comunicativa divide a sociedade em duas esferas coexistentes: a do Mundo da vida, de um agir comum, que diz respeito a reprodução simbólica, de linguagens e redes de significados (visão de mundo), que é permeada pela Razão Comunicativa/ Ação Comunicativa, na qual coexiste a comunicação livre, racional e crítica orientada para o entendimento mútuo, tida como uma Racionalidade Comunicativa; e a esfera do Sistema, como a da reprodução material e da lógica instrumental (adequação dos meios aos fins), das relações hierárquicas (poder político) e de intercâmbio (economia). Esta é permeada pela Razão Instrumental/Ação Instrumental, e busca alcance dos objetivos de qualquer modo (os fins justificam os meios) e, mesmo em cooperação, cada indivíduo só se interessa com o que pode ganhar, determinando uma Racionalidade Técnica (Meirelles, 2020, p. 4184).

Compreende-se, portanto a necessidade de compreensão e superação da ideia de razão instrumental haja vista que, se os fins justificam os meios, a razão instrumental pode ser uma alavanca propulsora para a exploração de grande maioria dos homens em benefício de uma pequena minoria de privilegiados na sociedade, em detrimento do sofrimento de outros. Mais adiante a autora vai defender que “A ação comunicativa responde a ações demandadas pelo mundo da vida, por questões que escapam às normas e rotinas estabelecidas e às zonas de conforto dos trabalhadores e gestores, portanto, são vários os desafios para um agir produzido por diversos atores que buscam um entendimento mútuo (Meirelles, 2020, p. 4188).

Para Juliana Marin e Carlos Dimas Martins Ribeiro, em “Modos de agir para resolução de conflitos na atenção primária”, seus estudos revelam que de acordo com Habermas, “os conflitos devem ser resolvidos pelo agir

comunicativo, por meio do qual os indivíduos interagem com o objetivo de alcançar o entendimento e um acordo (Marin; Ribeiro, 2020, p.355). Ressalta-se que os autores compreendem que cada pessoa é diferente, porém precisam encontrar consensos por meio do agir comunicativo, diálogo, o qual “considera os interesses coletivos a fim de estabelecer consensualmente uma regra de ação que norteie os indivíduos” (Marin; Ribeiro, 2020, p. 355). Trata-se de considerar o bem comum e não somente os interesses individuais em detrimentos da coletividade. Portanto é preciso garantir o direito de fala das pessoas independente da sua classe ou condição social, levando-os a uma reflexão ética.

Considera-se que há muitos autores que estudam os pensamentos de Habermas, assim como nas pesquisas sem educação, como é o caso de Beatriz dos Santos Araújo e João Ricardo Neves da Silva como seu texto “Construção conjunta de práticas como componente curricular por docentes formadores de professores de química: uma análise a partir da teoria do agir comunicativo”. Segundo os autores:

As concepções de Habermas acerca do processo comunicativo têm fundamentado especialmente reflexões para a área de educação, nas quais também nos apoiamos aqui. De forma mais incipiente, pesquisadores na área de ensino de ciências, tais como Chapani (2010), Lopes (2017), Bortoletto (2013) e Oliveira (2016), vêm discutindo os processos comunicativos e de formação de professores com base nessas reflexões. A pertinência da fundamentação habermasiana dos processos comunicativos para a formação de professores é destacada por Lopes (2017) quando argumenta que: Para essa reformulação no pensamento e na ação de formar professores, podemos levar em consideração o que coloca Habermas (1989), de modo que não existe forma de vida sociocultural que não esteja, ao menos, implicitamente orientada para o prosseguimento do agir comunicativo com meios argumentativos. (p. 04) Consideramos que a ideia de busca por entendimento repensada por Habermas no cômputo do conceito de agir comunicativo pode contribuir tanto para discutir o papel da universidade e de seus docentes nos modelos atuais de racionalidade técnica, quanto para fundamentar um processo de planejamento conjunto entre docentes que atuam nos cursos de licenciatura. (Habermas, 2012; Longui, 2005; Mühl, 2003). A defesa dos processos de planejamento conjunto está baseada no fato de que, para Habermas (1996), a linguagem não é um mero recurso da representação do pensamento, e sim um universo de possibilidade de entendimentos, os quais envolvem a compreensão dos atos de falas dos sujeitos e a busca por entendimento a partir da força do melhor argumento. (Habermas, 1996, 2012; Mühl, 2003), ou seja, para serem consideradas racionais, as pessoas precisam interagir intersubjetivamente por meio do uso da linguagem. Neste cenário de atos de falas, um conceito importante apontado por Habermas é o de “coordenação de ações” (Habermas, 2012) segundo o qual: A necessidade de agir coordenado gera na sociedade uma determinada demanda de comunicação; e essa demanda precisa ser atendida quando, para cumprir

o propósito de satisfazer essa carência, é obrigatoriamente possível uma coordenação efetiva de ações. (Habermas, 2012, p. 477) No plano das ações comunicativas, os atos de falas devem ser conduzidos de forma a se garantir o entendimento. A forma como os sujeitos em comunicação, fazem uso da linguagem, então, é parte do processo de entendimento, constituindo sua “força ilocucionária” (Habermas, 1996) na efetivação do entendimento. O entendimento aqui é visto como “um processo de unificação entre sujeitos aptos a falar e agir” (Habermas, 2012, p. 497) e não como uma simples concordância ou comum acordo entre sujeitos (Araújo; Silva, 2021, p. 4).

Toma-se Jürgen Habermas será uma lente de análise, por excelência, para o desenvolvimento dessa reflexão, pelo fato de ser um grande nome que estuda a compreensão da vida, ou seja, o mundo da vida. Percebe-se nas reflexões dos autores que já pesquisaram sobre Habermas, a preocupação que o filósofo tinha para com a emancipação da vida por meio do agir comunicativo. Ressalta-se a necessidade de maior compreensão do conceito mundo da vida à luz do pensamento habermasiano, haja vista que “Habermas modifica o conceito de mundo da vida pela inclusão de uma perspectiva da teoria da comunicação” (Hanke, 2020, p. 46778).

Ressalta-se que conforme aponta João Paulo Bachur, em *Intersubjetividade ou Solipsismo? Aporias da Teoria do Agir Comunicativo* de Jürgen Habermas. (Bachur, 2017, p. 541-542).

A teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas é certamente uma das iniciativas teóricas de maior envergadura do século XX, não apenas por incorporar a inflexão política relativa à crise do Estado de Bem-Estar e da social-democracia europeia como pano de fundo para a construção de uma teoria sociológica da ação, mas também, e sobretudo, por incluir definitivamente linguagem e comunicação na pauta da teoria social, inclusive nos desdobramentos para a teoria do direito e da democracia. A teoria habermasiana do discurso, originada nos estertores da Escola de Frankfurt, integra hoje o cânone da teoria social. Certos efeitos paradoxais típicos dos clássicos já se permitem vislumbrar: Habermas é muito frequentemente citado, muito facilmente criticado (por vezes até mesmo de maneira simplista), mas a articulação interna de sua construção conceitual já não ocupa o centro do debate na teoria sociológica. Em geral, parte-se do pressuposto de que a teoria do discurso está plenamente estabelecida, abrindo-se então espaço para uma opção entre duas alternativas mutuamente excludentes: de um lado, a tomada de partido em prol de um conceito normativo de racionalidade, de uma esfera pública livre de coerção, de uma democracia deliberativa sensível à sociedade civil etc.; de outro, a refutação com base em seu caráter idealista e utópico. Entretanto, a questão central da teoria do agir comunicativo – a intersubjetividade – parece não ter sido Habermas a contento e justificaria, ainda hoje, uma discussão mais detida e verticalizada, do ponto de vista da construção teórica desse conceito (Bachur, 2017, p. 541-542).

Por fim, ressalta-se que José Renato Polli, com sua obra *Freire Habermas e o horizonte da emancipação*, (2023), é um dos autores que mais contribuirá para a compreensão do pensamento de Habermas por tratar-se de um pesquisador que já tem uma longa história de buscas e relações com o pensamento habermasiano assim como, suas aproximações com o pensamento de Paulo Freire. De acordo Polli, (2023, p. 60):

Habermas entende que o agir comunicativo, enquanto uma interação mediatizada, se regem por normas que definem expectativas de comportamento recíprocas, compreendidas e reconhecidas pelos sujeitos da comunicação. Distingue, porém, atos comunicativos e discurso, tentando esclarecer o significado da argumentação. Nos atos comunicativos os sujeitos aceitam sem debate, pretensões de validade que formam o consenso básico. No discurso os sujeitos se colocam comunicativamente, procurando debater e argumentar em torno de fundamentos para as pretensões de validade. Uma situação de fala concreta, faz com que os sujeitos se apoiem num consenso que serve como fundamento (saberes originais do mundo da vida) para o agir comunicativo. A situação ideal de fala é uma utopia, que visa estabelecer um consenso, também utópico. Os sujeitos da comunicação devem procurar reconhecer quatro pretensões de validade, que correspondem a quatro classes de atos de fala: de compreensibilidade (busca da inteligibilidade das mensagens contidas nos proferimentos comunicativos), de verdade (do conteúdo das mensagens, proferimentos cognitivos que se realizam através de atos de fala constatativos) de correção (relativos à justeza dos conteúdos normativos e valorativos das mensagens, proferimentos referentes ao mundo social, através de atos de fala regulativos e valorativos) e de sinceridade (a autenticidade dos proferimentos que emanam do mundo subjetivo, através de atos de fala expressivos) (Polli, 2023, p. 60).

Diante do exposto, ressalta-se que a teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas, poderá vir a ferramenta para a compreensão do direito à educação, a construção dos discursos dos sujeitos e as possibilidades de formação humana e emancipatória dos alunos e alunas que estudam em escolas públicas Tomando-se como referencial teórico e metodológico o pensamento de Jürgen Habermas, salienta-se que este autor em sua obra *A inclusão do outros: estudos de teoria política* (1996, p. 166), revela a necessidade de olhar para as minorias, tem preocupações para com a garantia dos direitos universais. Compreende-se que a garantia do direito de fala, assim como a correta interpretação dos discursos contribui para com a garantia de inclusão social de pessoas muitas vezes excluídas da sociedade. De acordo com suas palavras:

É claro que uma minoria discriminada só pode obter a igualdade de direitos por meio da secessão sob a improvável condição de sua concentração espacial. Caso contrário, os velhos problemas ressurgirão com outros sinais. Em geral, a discriminação não pode ser abolida pela independência

nacional, mas apenas por meio de uma inclusão que tenha suficiente sensibilidade para a origem cultural das diferenças individuais e culturais específicas. O problema das minorias “inatas”, que pode surgir em todas as sociedades pluralistas, agudiza-se nas sociedades multiculturais. Mas quando estas estão organizadas como Estados democráticos de direito, apresentam-se, todavia, diversos caminhos para se chegar a uma inclusão ‘com sensibilidade para as diferenças’ (Habermas, 1996, p. 166).

Como aponta Polli, (2013, p. 13), de acordo com Habermas, é o preciso pensar e buscar a construção de um pensamento dialético-crítico, no sentido de construir uma avaliação da realidade, na qual as pessoas, mesmo que individualmente tenha como foco os objetivos coletivos, ou seja, seu pensamento leva à ideia de “movimentos e instituições que tenham como ideal as formas de colonização e aos mecanismos não comunicativos”. Ressalta-se que tais movimentos tem como objetivos a prática emancipatória e com características democráticas e universais.

No sentido da construção e garantia de uma educação democrática e de qualidade, considera-se a necessidade de adentrar nas leituras que levam à compreensão do cunho legal dos direitos humanos e a partir dessa visão, as obras *Direitos humanos, educação e democracia*, (2019), organizado por César Augusto Nunes e Catarina e *A era dos direitos*, de Norberto Bobbio (1992), somados aos documentos legais tais como a *Constituição Federativa do Brasil de 1988*; *Lei 9394/1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*; *Lei 8069/1990- Estatuto da Criança e do Adolescente*; *Lei 13005/2014- Plano Nacional de Educação (PNE-2024/2024)*, assim como as normativas, legislações estaduais e acordos internacionais que tratam dos direitos humanos e direitos à educação. Ressalta-se que tais leituras poderão vir a contribuir para com a formação de um educador com olhar mais crítico e emancipado. À luz do pensamento de Nunes:

Considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser reduzido somente aos critérios formais e estatísticos, demanda contextualização, análise, interpretação, articulação, crítica, entendimento, releituras, etc. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são atitudes básicas no processo de pesquisa qualitativa (Nunes, 2021, p. 2).

Ressalta-se a necessidade de pontuar que, a prática de escuta ativa por meio das rodas de conversas, tem como objetivo ouvir as pessoas tomando como base um planejamento sistematizado e com foco na temática da “escuta pela construção da paz”, realizada com aproximadamente 97 diretores de escolas públicas de Campinas, da Diretoria de Ensino Campinas Oeste, contando também com a participação de alunos, professores, supervisores de ensino e da dirigente regional de ensino, Patrícia Adolf Lutz, no ano de 2004, com objetivo

de fortalecer os vínculos interpessoais entre as equipes escolares e a diretoria regional de ensino, assim como, formação de educadores para a prática do ensino pautada nas rodas de conversas.

## **2 - DISPOSIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM POR MEIO DA PRÁTICA DE RODAS DE CONVERSAS COM A TEMÁTICA “ESCUTA PELA CONSTRUÇÃO DA PAZ”: A PRESENÇA DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO**

Neste ponto do texto, pretende revelar algumas experiências por meio de rodas de conversas. Trata-se de um movimento que tem sido feito na diretoria de ensino Campinas Oeste, no sentido de dar voz, formar gestores escolares para dar voz às pessoas por compreender que o ato de dar voz, fortalece a concepção de vozes pela igualdade, a gestão democrática e participativa da escola, assim como, garante melhoria na aprendizagem dos estudantes. Compreende-se que o fortalecimento da prática de rodas de conversas, poderá vir a ser um meio para o fortalecimento de vínculos interpessoais entre as equipes escolares, tais como, gestores e professores, alunos e professores, equipe escolar e pais ou responsáveis pelos alunos. Por sua vez, quando a diretoria de ensino, tem como prática a realização de rodas de conversas com as equipes escolares, deseja-se que tais práticas reverberem junto aos professores, alunos e funcionários, com foco na resolução dos conflitos por meio do diálogo.

### **2.1 – COMO TUDO ACONTECEU?**

Esta pergunta direcionará os trabalhos e facilitará exposição dos resultados. Em primeiro lugar é preciso reiterar que a realização das rodas de conversa tem como objetivo garantir o direito de fala de todas as pessoas; geralmente as classes oprimidas, as crianças em situação de vulnerabilidade não têm garantia de direito de fala; o prevalece é, quase sempre a opressão. É sempre necessário pensar na opressão, e como diz Paulo Freire, é preciso uma educação que possa formar pessoas para indignar-se com as injustiças sociais.

Uma pausa para uma reflexão: quando se fala em indignação, pretende-se não esquecer dos momentos em que a polícia exerce a sua opressão diante de uma pessoa preta que consegue adentrar um supermercado para pedir uma salgado para matar sua fome noturna e de repente é abordado por um policial que acaba forçando a pessoa a sair do recinte sem levar o salgado mesmo que uma outra pessoa tenha oferecido para pagamento, o que não geraria prejuízos ao mercado mas, a força opressora fala mais alto e mesmo em condições de trabalho ilegal de um policial fazendo “bico” nas horas de folga do seu turno.

A opressão também está presente nas escolas. Sobre esta temática, o sociólogo francês, Bernard Charlot, em “A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão”, categoriza a violência como algo que também surge da própria escola, ou seja, há a violência que ocorre na escola, a que ocorre contra a escola, mas também há a “violência da escola” (Charlot, 2002, p.432-443), para a qual o pensador atribui a forma como a escola lida com os adolescentes, o jeito de avaliação e registros de notas, a forma de tratamento dispensada aos adolescentes e muitas vezes a presença de falas desdenhosas e até mesmo racista de alguns educadores. São situação que precisam ser cuidadas e acredita-se que o desenvolvimento do direito de fala pode vir a ser um jeito de fortalecimento das relações, respeito às individualidades, às diversidades, dentre outras necessidades humanas. É sobre isso que se pretende que se pretende discutir em uma rodas de conversa; trata-se do direito de fala; a prática das rodas de conversa é um oportunidade por excelência para a defesa do direito de fala. Por meio das rodas de conversas, pretende-se que todas as pessoas tenham seu direito fala respeitado, independente da sua posição hierárquica.

## 2.2 – OLHANDO PARA A PRÁTICA

Com base em um calendário combinado com as equipes escolares, foram agendadas datas para a realização de rodas de conversas por polo de escolas no montante de 10 a 12 unidades, com média de 20 pessoas participando de cada roda de conversa até que as 97 escolas “sob olhar” da Diretoria de Ensino Campinas Oeste e com foco inicialmente com os diretores e diretoras de escola, tivessem participado das atividades. Geralmente esta atividade é coordenada por 02 pessoas, com uma certa preparação para a facilitação de uma roda de conversa ou formação para facilitação de círculos restaurativos. Ressalta-se que não se trata de uma atividade improvisada, impensada, não planejada, mas na verdade, de algo com intencionalidade pedagógica. Para o sucesso na realização da roda de conversa, depois de preparado um ambiente acolhedor, agradável, alguns passos são de extrema importância para a prática, tais como:

### 2.2.1 – Abertura

Neste ponto, são dadas as boas-vindas; as pessoas são acolhidas, é falado sobre o objetivo da atividade, da importância da replicabilidade da atividade para outras pessoas da equipe escolar, sejam elas professores, funcionários, alunos e pais da comunidade escolar. É comum que a equipe escolar escolha uma temática a ser tratada na roda de conversa de acordo com os problemas existentes na equipe escolar, que podem ser por exemplos, questões relacionadas

à prevenção ao racismo, bullying, homofobia, preconceitos, discriminações, cultura de paz, dentre outras. Quando se projeta uma roda de conversa, é esperado que já tenha a temática a ser tratada com base nas necessidades e no público envolvido. Para essa roda de conversa, a temática escolhida para o ano de 2024, foi a construção da cultura de paz.

### **2.2.2 - Acolhimento**

Para iniciar a roda de conversa, como parte do acolhimento, a equipe escolar poderá realizar uma atividade de relaxamento, com a utilização de uma música, uma dinâmica, que as pessoas possam conectarem-se com a proposta, de certa forma, desligar do que está acontecendo fora daquele ambiente. A atividade poderá acontecer em um ambiente calmo, com um fundo musical tranquilo; pode haver uma dinâmica com objetivo de aproximar as pessoas proporcionar serenidade às pessoas e proporcionar uma melhor conexão entre os(as) integrantes da ação.

#### **2.2.2.1- Objeto de fala**

Um dos momentos importantes da roda de conversa é a explicação sobre o objeto de fala. Trata-se de um objeto, que pode ser por exemplo, uma boneca de pano que, quando está nas mãos de uma determinada pessoa, esta tem o direito de fala e cabe aos demais esperar pela sua hora. É uma boa estratégia para que as crianças, adolescentes, jovens e até adultos, pratiquem a escuta ativa; a espera por sua vez; respeitem o direito de fala e o tempo da outra pessoa enquanto essa se manifesta. Durante uma roda de conversa, não há prioridade pela hierarquia de cada pessoa na instituição. Todos têm o mesmo direito de fala; desde as pessoas que ocupam o cargo mais humilde da instituição, até o mais alto grau ocupado no posto de trabalho na instituição, ou mesmo, na diretoria de ensino.

#### **2.2.2.2 Check-in**

Inicialmente, parece até mesmo estranho o início das atividades sem que as pessoas tenham sido apresentadas, mas é no momento do *check-in* que será proposto que as pessoas, em um tempo de aproximadamente 02 minutos cada uma, falem com base nas perguntas: a) quem é você? b) como você chega à roda de conversa? c) qual seu sentimento nesse momento?

Neste ponto é comum as pessoas falarem que chegam ansiosas, cansadas com as demandas, curiosas; que estão preocupadas com outros trabalhos, etc.

### 2.2.3 Construção de valores

Considerando que a roda de conversa deve ser um ambiente seguro, no qual as falas das pessoas não podem servir para puni-las ou como meio para qualquer repressão, um dos momentos mais importantes é a construção dos valores. Então neste momento cada pessoa, de posse do objeto de fala, revela por meio de uma ou mais palavras, alguns valores que compreende que sejam importantes para que se sintam segura para se manifestar na roda de conversa, tais como: não julgar, sensibilidade, sigilo, amor, direito de fala, justiça, humanidade, não discriminar, carinho, cuidado, confiança, equilíbrio, acolher, proteção, saber ouvir, empatia, escuta ativa, urbanidade, reciprocidade, respeito o diferente, esperar a vez, dentre outras que surgirem ao longo da discussão. É de extrema importância que a pessoa que está conduzindo a roda de conversa pergunte aos participantes se estão representados(as) pelos valores elencados pelo grupo ou se gostaria de acrescentar um outro até que o grupo todo se coloque satisfeito com os valores pactuados.

### 2.2.4 Temática da roda de conversa

Após a construção dos valores, chega-se ao ponto - chave da roda de conversa. É hora de conversar sobre a temática proposta para o momento. Neste caso, várias são as possibilidades de reflexões de acordo com as necessidades de cada instituição. Reitera-se que pode ser por exemplo, a proposta de tratar sobre questões relacionadas ao racismo, bullying, cyberbullying, cultura de paz, dentre outras. E para este texto artigo, opta-se pela reflexão de uma roda de conversa com pauta de discussão, “escuta pela construção da paz”. Assim 03 perguntas nortearam as explicações das pessoas. A saber:

- a. Na primeira rodada de conversa, surge a pergunta: o que é paz para você?
- b. Na segunda rodada, a outra pergunta: o que você considera necessário para se ter a paz no ambiente escolar, na casa, no trabalho?
- c. E por fim, a terceira pergunta: o que eu posso fazer para a construção da cultura de paz?

Ressalta-se que a cada rodada, cada pessoa tem a oportunidade de falar durante 01 ou 02 minutos sobre o que pensa do assunto. Portanto, é preciso planejar, para a prática de uma roda de conversa, é preciso planejar a temática que será abordada, o local, o acolhimento, a quantidade de pessoas que participarão da atividade e conseqüentemente, o tempo destinado à atividade. No caso dessa roda de conversa, os resultados foram surpreendentes, tanto por parte dos diretores de escolas quanto dos alunos envolvidos nas ações.

### **2.2.5 Check-out**

Agora, em uma palavra, mas geralmente as pessoas não conseguem respeitar esta comanda, os participantes são incentivados a falarem como estão saindo da roda de conversa. Neste momento é muito comum as pessoas dizerem que estão saindo mais leve, esperançosa, felizes, animadas, renovadas, etc. Algumas colocam que saem com o sentimento de maiores desafios para suas ações pedagógicas.

### **2.2.6 Encerramento**

De maneira bem simples, o facilitador da roda de conversa faz os comentários finais e agradece a todos pela participação. Geralmente o anfitrião ou anfitriã do evento oferece um mimo aos participantes que saem felizes da roda de conversa.

## **3 - E NESSA RODA DE CONVERSA, QUAIS FORAM OS RESULTADOS?**

Ressalta-se que todas as orientações acima citadas foram adotadas e tomando-se como base a temática “Escuta pela construção de paz”, foram realizadas rodas de conversa sistematizada. E para a satisfação de todos os participantes, as rodas foram bem-sucedidas, chegando-se aos seguintes resultados quando ao serem perguntados:

### **3.1 O QUE É PAZ PARA VOCÊ?**

Considerando essa pergunta, cada pessoa da roda teve a garantia de seu tempo de fala, de expressão, assim como respeito à sua individualidade o que acabou por refletir em tais colocações. De modo geral e sintético, percebe-se que para os participantes, o sentimento de paz tem relação com: estar com sentimento de tranquilidade; sentimento de dever cumprido; se colocar no lugar do outro; ausência de ansiedade; ausência de conflito; estar com a mente tranquila; saber viver; estar com boa saúde mental; ter a família unida; ter a certeza de estar dando o melhor de si; o que se almeja todos os dias consigo mesmo; organização, limpeza; é quando está em casa com sentimento de satisfação; é poder deitar a cabeça com sentimento de dia abençoado; possibilidade de gratidão; paz é um estado de espírito; é colocar a cabeça no travesseiro e saber que resolveu os problemas do dia sem prejudicar o outro; é concluir objetivos; consciência de ter vencido; é sentir o carinho dos alunos; é estado físico e psicológico; é tomar melhores decisões; é estar consigo mesmo e a família estar bem; é saúde e alimentação; se relaciona com a paz do outro; é ver outra pessoa bem; é tranquilidade e harmonia; é a

capacidade de ressignificação; é paz interna e paz externa; é sair do eu indivíduo par o eu social; equilíbrio; ser acolhido; serenidade para resolver problemas; é o que estamos processando; se aceitar ; saber conflito; é ter sensibilidade; é superar os conflitos; é contribuir ouvindo; é quando na minha contribuição eu consigo ouvir; é ter direito de ser quem eu sou; é estar pesando no Pantanal; é sendo generoso; é respeitar s diferenças; é estar bem consigo mesmo; é poder expressar sem julgamentos; é harmonia com outros; é temperança; é estar com a família; é se relacionar bem no ambiente de trabalho; é a segurança do filho; é equilíbrio na relação; é estar em um lugar tranquilo; é estar longe do celular; é balanço da rede; é poder resolver o problema do outro para o outro ter paz; é o balanço da rede; paz é estar de barriga cheia; paz é não sofre racismo; é aprender a se ouvir; é a sabedoria para resolver problemas; é ouvir a natureza, os passarinhos; é poder confortar o outro; é a consciência de estar despido de qualquer opressão; é poder praticar a empatia; é confiança; é a capacidade de comunicação.

### 3.2 O QUE EU POSSO FAZER PARA CONTRIBUIR COM A PAZ NO MEU AMBIENTE?

Considerando o direito de fala e o tempo de cada pessoa, assim como o direito ao silêncio obteve-se as seguintes respostas. A saber: Contribuir para com a relação virtuosa; ajudar as pessoas; formar para o direito de escolha; mediar conflitos; dar voz às pessoas; praticar o diálogo; saber ouvir; estudar; não deixar de fazer a essência; cuidar do outro; colocar-se no lugar do outro; valorização das pessoas; participar de grupos de paz; acolher pessoas; praticar o bom acolhimento; se acolher; a paz pode ser uma decisão; viver aquele momento; cuidar da saúde; dizer um bom dia; valorizar as pessoas; ver quais as prioridades do dia; tentar ser menos injusto; se conhecer melhor; agir com justiça; acolher as pessoas; sendo sensível aos problemas alheios; agir em função do bem comum; agir pelo exemplo; desenvolve projetos com foco no respeito ao outro; propor ações de busca pela paz; ser mais humano; conhecer para mudar a realidade; não julgar; agir com reciprocidade; respeito ao diferente; não discriminar; respirar; manter a calma; ouvir todas as partes; usar a comunicação não violenta; colaborar; respeitar o lugar do próximo.

Ressalta-se que em algumas situações, ao fazer duas perguntas, o facilitador já obtém as respostas em relação às três perguntas desejadas e neste caso pode ser dispensados uma terceira pergunta como foi o caso nesta atividade. A própria limitação do tempo também é um dificultador, assim, quem facilita a roda de conversa precisa estar atento ao esgotamento do tempo para não colocar as pessoas em desconforto, mas no caso os objetivos foram alcançados e sem prejuízo algum para os resultados da atividade.

#### 4 - A PRÁTICA DA ESCUTA ATIVA COMO MEIO PARA A GESTÃO DEMOCRÁTICA E FOCO NA APRENDIZAGEM

Para além do pensamento de Habermas e sua teoria do agir comunicativo, para o qual é urgente que todas as pessoas tenham direito à fala, a prática das rodas de conversas pode vir a ser uma ótima ferramenta de democratização da escola pública.

Considera-se como parte da democratização da escola, também a democratização da fala das pessoas. Seria de bom senso a equipe gestora de uma instituição escolar, investir na ideia de gestão democrática e participativa, de modo que os participantes de uma comunidade escolar pudessem contribuir com seus conhecimentos e experiências com intuito de melhoria da instituição escolar e conseqüentemente da qualidade da aprendizagem de seus estudantes. Sobre este assunto, o pensador Vitor Henrique Paro, em sua obra *Gestão democrática da escola pública* (2000), é contundente ao afirmar que:

Acetando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (Paro, 2000, p. 16).

Ressalta-se a expressão, “estou preocupado no limite com a participação nas decisões”. Portanto, não se trata de apenas de as pessoas participarem por participarem, mas pelo contrário, é preciso valorizar esta participação como meio para que suas ideias sejam valorizadas, consideradas como meio para a melhoria das ações da escola; é de extrema importância que as pessoas sejam ouvidas, inclusive, sobre o processo de ensino aprendizagem. Se a reflexão para este artigo, trata-se das contribuições da teoria do agir comunicativo de Habermas para a prática do ensino pautada no direito de fala, é urgente que também as pessoas da gestão escolar invistam na construção da prática de uma gestão democrática, não no sentido de apenas poder falar quando alguém dá o direito de fala, mas o direito de fala deve estar implicitamente e explicitamente no “coração e alma” da escola e sobre esta colocação, Paro (2000, p. 27), também corrobora, ao defender que é preciso superar os autoritarismos da escola. De acordo com suas palavras:

A questão que se poderia aventar diante da necessidade de se superarem esses condicionantes do autoritarismo na escola é que tal superação depende de um esforço coletivo de todos os envolvidos na situação escolar, direção, professores, demais funcionários, alunos e pais, ao mesmo tempo que essa participação coletiva depende da superação dos condicionantes do autoritarismo. Entretanto, este é um falso problema, na medida em que a transformação é um processo contraditório em que a questão de dependência não é cronológica, mas dialética. Assim, a luta pela participação coletiva e pela superação dos condicionantes deve compor um só processo, de modo que avanços em um dos campos levem a avanços no outro, de forma contínua e interdependente (Paro, 2000, p. 27).

Levando-se em conta as palavras desse pensador, assim como as proposituras das rodas de conversas, poderia então colocar as práticas de rodas de conversas, como possibilidade de investimento na própria gestão democrática e participativa da escola e meio para intensificar práticas inovadoras no interior da escola e sobre este assunto, Mônica Gather Thurler, com sua obra *Inovar no interior da escola* (2001) contribui em grande parte. Segundo a autora a participação das pessoas no interior da escola é construído coletivamente, por meio de uma liderança cooperativa, pela qual as pessoas são organizadas para construir a melhoria da aprendizagem dos alunos. De acordo com suas palavras, “o estabelecimento escolar é definido como um grupo de professores que assumem, coletivamente, a responsabilidade de desenvolver os dispositivos de ensino-aprendizagem mais eficazes (Thurler, 2001, p. 169), o que também tem relação com o pensamento de Benno Sander, em sua obra *Consenso e Conflito* (1984, p. 146), quando o autor coloca a

A orientação cultural, que permeia tanto a teoria crítica como a abordagem de ação humana, torna-se particularmente relevante nesse esforço sintético. Isto se deve ao fato de que a cultura oferece o contexto do qual se deriva a prática pedagógica e o exercício da administração da educação comprometidos com a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva, baseada na conjugação da liberdade e da equidade, de acordo com as interpretações do conjunto dos participantes do sistema educacional inserido em seu meio cultural. Nesse contexto, a administração da educação será relevante na medida em que ela exercer uma mediação significativa entre a cultura e o ensino à luz do ideal de promoção de uma forma qualitativa de convivência humana concebida pela coletividade dos participantes da escola, da universidade e do sistema de ensino como um todo. O pressuposto fundamental desta afirmação é o de que o caminho político para a promoção de uma forma qualitativa de vida humana coletiva na educação e na sociedade é o da participação. A participação favorece a definição justa dos espaços de contribuição e de beneficiamento individual da experiência coletiva. A participação afasta o perigo das soluções dogmáticas e fechadas, desprovidas de sínteses superadoras. A participação, enfim, é direito e dever de todo cidadão que integra qualquer comunidade ou sociedade democrática (Sander, 1984, p.146).

Ressalta-se a ideia defendida pelo autor tem relação direta com o que se propõe com as rodas de conversas por considerar tais atividades como meio de participação política no seio da escola e porque não dizer no seio da sociedade, uma vez que a participação política é algo que se aprende e a prática da participação ativa; aprende-se a participar participando. Não é possível ensinar a pessoa a participar se não houver momentos e possibilidades de participação ativa das pessoas, o que vem ao encontro do pensamento de Sander (1984, p. 147-148), ao defender:

Essa argumentação nos remete à aristotélica discussão sobre a relação entre política e educação, segundo a qual a educação é uma das práticas sociais particulares da política como prática global da convivência humana. Na educação, a polis é a escola, a universidade e o sistema de ensino inseridos em seu meio cultural. É nessa polis que os seus participantes convivem para a prática da educação, que, nesse sentido, se torna uma prática essencialmente política. É também nesse sentido que, conseqüentemente, a administração da polis educacional se torna um ato político, preocupando-se com os objetivos, a organização e as decisões que afetam a convivência humana que se constrói na escola e na universidade através de permanentes convergências e divergências e de múltiplas sintonias e conflitos (Sander, 1984, p. 147-148).

Ressalta-se a relação entre o pensamento de Sander (1984) e a visão aristotélica de política quando, na obra *Ética a Nicômacos* (1985), Aristóteles resgata a ideia de as ações do homem têm como objetivo final o bem e a Política é entendida como a ciência do bem. É a Ciência Política que determina o que é melhor para cada comunidade, portanto, tendo a preponderância sobre as demais, pelo fato de que o objetivo final de uma ação política deve ser o bem comum, ainda que seja o objetivo de um único homem, deve atingir toda uma cidade, ou até mesmo uma nação. Ressalta-se ainda que para Aristóteles, é preciso maturidade para compreender a Ciência Política, pois essa depende da experiência humana, experiência prática, experiência de vida; o que depende do jeito de vida levada pela pessoa; não se deixando levar-se pelas paixões.

Se para Aristóteles a Ciência Política depende de amadurecimento, o amadurecimento depende também de experiências, a roda de conversa poderá vir a ser uma ferramenta de desenvolvimento humano e político. Como bem se compreende a partir do pensamento de Jürgen Habermas, com a sua *teoria do agir comunicativo*, o direito à educação, a construção dos discursos dos sujeitos e as possibilidades de formação humana e emancipatória dos estudantes da Educação Básica, precisa considerar a relevância da proposta de rodas de conversas para que as pessoas sejam beneficiadas com a melhor aprendizagem, assim como, melhor desenvolvimento político quando tem o direito à expressão sem julgamentos, com respeito ao direito de fala, respeito às opiniões, livre de preconceitos, seja pelo exercício da fala ou mesmo exercício do silêncio.

## CONCLUSÃO

Compreende-se que a prática da roda de conversa, é uma das relevantes ferramentas da garantia da aprendizagem dos estudantes por meio da qual poderá vir à tona situações e vulnerabilidades que o gestor da unidade escolar não tenha conhecimento e ele como agente público poderá efetuar ações que venha a solucionar o referido entrave para efetiva aprendizagem dos estudantes assim como, garantir o disposto na Constituição Federal do Brasil de 1988, em artigo Art. 6º, o qual defende que a educação é um dos direitos sociais, do ser humano.

Se a direção da unidade escolar tem como objetivo a garantia da aprendizagem dos estudantes e com qualidade, é preciso fortalecer os vínculos entre a escola e as pessoas da comunidade escolar; por que não começar pelo fortalecimento dos vínculos interpessoais com a comunidade escolar, entre alunos, professores, colegas de trabalho? Este é um objetivo que pode ser alcançado tomando-se como base a efetiva realização das rodas de conversas pelas quais, é possível investir na prática do diálogo, na valorização do direito de fala e na discussão de diversas temáticas com base na necessidade da escola e das pessoas da comunidade escolar, tais como, prevenção ao racismo, ao bullying; discussão sobre seus sentimentos, tais como, alegria, raiva, emoção, etc. Por fim, a prática das rodas de conversas é uma excelente ferramenta para o fortalecimento da justiça restaurativa e garantida da educação como direito humano.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, B. dos S.; SILVA, J. R. N. da. Construção conjunta de práticas como componente curricular por docentes formadores de professores de química: uma análise a partir da teoria do agir comunicativo. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, p. 1-21, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-21172021230120>.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Tradução: Mário da Gama Kury. 3. ed. Brasília: Editora da UnB, 1999.

BACHUR, J. P. Intersubjetividade ou solipsismo? Aporias da Teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 325-359, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/001152582017128>.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Edição atualizada até março de 2017. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 2 jun. 2025.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-45222002000200016>.

HANKE, M. M. Comunicação, cultura e mundo da vida: as contribuições de Jürgen Habermas e Alfred Schutz. **Galáxia**, São Paulo, n. 46, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-2553202146778>.

MARIN, J.; RIBEIRO, C. D. M. Modos de agir para resolução de conflitos na atenção primária. **Revista Bioética**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 354-362, abr./jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1983-80422021292473>.

MEIRELLES, M. C. P.; KANTORSKI, L. P. Ação Comunicativa: um olhar sobre processos de gestão de uma Rede de Atenção Psicossocial. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 9, p. 4183-4192, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232021269.16342020>.

NUNES, C. **Sobre os métodos de pesquisa nas ciências da educação**: prolegômenos referenciais e propostas preliminares. Aula disponibilizada na Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas: Unicamp, 2021.

NUNES, C. A. R.; GOMES, C. (org.). **Direitos humanos educação e democracia**. Jundiaí: In House, 2019.

PARO, V. H.. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

POLLI, J. R.. **Freire, Habermas e o horizonte da emancipação**. 3. ed. Jundiaí: In House; Fibra, 2023.

POLLI, J. R. **Habermas**: agir comunicativo e ética do discurso. Jundiaí: In House, 2013.

SANDER, B. **Consenso e conflito**: perspectivas analíticas na Pedagogia e na Administração da Educação. São Paulo: Pioneira; Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1984.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. São Paulo: Artmed, 1998.

## LÍNGUA PORTUGUESA E O CONTEXTO TECNOLÓGICO: OLHARES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA CRÍTICA EM TEMPO DE CRISE

*Rosana Helena Nunes*

---

### INTRODUÇÃO

Este artigo tem por finalidade discutir sobre o ensino de Língua Portuguesa, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, em tempo de crise. Trata-se de refletir sobre o ensino remoto, em momento de pandemia da Covid-19 em relação à importância do trabalho com projetos, no ensino da língua materna, em cursos tecnológicos, com alunos de 1º semestre de uma Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo. Esse artigo é resultado de uma pesquisa em estágio pós-doutoral, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”. A pesquisa fundamentou-se numa perspectiva decolonial e freiriana à luz da Linguística Aplicada Crítica (Calvet, 2007; Pennycook, 2006; Pennycook; Makoni, 2020; Rajagopalan, 2003, 2013), e à Pedagogia Crítica (Freire, 1987, 1992, 1997), além de documentos oficiais: Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021), Constituição de 1988 (Brasil). Constituição (1988/2021), LDB/71 (Brasil, 1971), LDB/2017 (Brasil, LDB, 1996/2017) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007).

O cenário da educação brasileira reflete o período colonial em que se considera um ensino dogmático e conservador. A escola ainda preserva sua raiz colonial em diferentes contextos do processo de ensino e aprendizagem de línguas. Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, isso não é diferente, ou seja, persiste-se em metodologias que não propiciam ao aluno se engajar em processos de comunicação oral e escrita e, por que não dizer, a própria comunicação virtual.

Fala-se em diversos domínios de ferramentas digitais para o ensino de línguas, sobretudo àquelas voltadas aos recursos tecnológicos, ao considerar

que o uso desses recursos possibilita um ensino de qualidade. Em momento de pandemia da Covid-19, o ensino tomou uma outra direção por meio de plataformas digitais, ou seja, as metodologias ativas muito recorrentes no ensino tecnológico já estão há algum tempo a fazer parte das aulas em cursos tecnológicos. Com efeito, não são propriamente as metodologias ativas que propiciam um ensino de qualidade, e sim a forma como esse ensino reflete na construção do conhecimento do aluno.

Como pensar o ensino tecnológico por meio de novas metodologias de ensino, levando em conta formas diferenciadas de tratamento de matrizes curriculares? Com a pandemia da Covid-19, o Centro Paula Souza, como uma autarquia do governo do estado de São Paulo, implantou a ferramenta *Teams* para o ensino remoto desde a data de 22 de abril de 2020. A última aula presencial aconteceu no dia 13 de março de 2020 e, a partir de 22 de abril de 2020, professores e alunos tiveram de se adaptar aos diversos recursos da ferramenta *Teams*.

A esse ponto, relaciona-se ao momento de crise a utilização de uma ferramenta da Microsoft para o teletrabalho, no que tange às aulas *on-line*. As dificuldades são várias pelo fato de a aula *on-line* necessitar de equipamentos eletrônicos e acesso à internet. Isso pode implicar na aprendizagem do aluno dadas as condições de produção da aula.

Trata-se de espaço virtual de aprendizagem e o docente não tem a completa percepção da interação dos alunos, uma vez que há um número característico de participantes em aulas síncronas. De um lado, a interação propriamente é concebida no espaço virtual, de outro, não se tem a devida noção de que essa interação aconteça, quando se considera uma aula *on-line*. Mediante os questionamentos de adaptação e adequação à situação, atualmente, vivenciadas pela sociedade, fruto das consequências geradas pela pandemia da Covid-19, acredita-se que o dinamismo e a necessidade de resiliência humana constante se tornam uma alternativa para minimizar os impactos gerados da ausência das aulas presenciais no segmento educacional.

Com base nessas considerações, o ensino passou por diferentes fases até propriamente firmar-se numa educação para o mundo do trabalho, e as novas tecnologias inserem-se nesse contexto. A escola, sobretudo, necessita de formas diferenciadas e de metodologias que contribuam com a formação do indivíduo dadas as situações das quais participam. Em se tratando de Educação Profissional e Tecnológica, torna-se mais fundamental ainda o acesso às novas tecnologias e às ferramentas tecnológicas para utilização em aula *on-line*, em momento de pandemia da Covid-19.

Constata-se que o recurso a plataformas digitais não basta para que o ensino se torne efetivo para a aprendizagem do aluno, sobretudo, quando não

há uma maior preocupação com a formação docente. Em outras palavras, o recurso a ferramentas tecnológicas não é suficiente ao ensino de língua, e sim a aplicação de diferentes metodologias, que possa melhor explorar tais recursos, leva à construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, propicia o protagonismo linguístico, quando do ensino de língua materna.

No contexto da pandemia da Covid-19, espera-se que o professor esteja preparado para tal feito e isso nem sempre é algo que acontece, dadas as circunstâncias desse momento, bem como a rapidez em que ocorreu a passagem do ensino presencial ao ensino remoto. Busca-se, pois, evidenciar a importância do trabalho com projetos, no ensino da língua materna, em cursos tecnológicos, por meio do Projeto de Oficina de Leitura, trabalho desenvolvido com alunos de 1º semestre de faculdades de tecnologia, na disciplina de Comunicação e Expressão.

Esse artigo é resultado de uma investigação e fundamenta-se numa perspectiva decolonial e freiriana à luz da Linguística Aplicada Crítica (Calvet, 2007; Pennycook, 2006; Pennycook; Makoni, 2020; Rajagopalan, 2003, 2013), e à Pedagogia Crítica (Freire, 1987, 1992, 1997), além de documentos oficiais: Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021), Constituição de 1988 (Brasil. Constituição (1988/2021), LDB/71 (Brasil, 1971), LDB/2017 (Brasil. LDB. 1996/2017) e Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2007). A pesquisa, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”, busca privilegiar uma visão humanizadora, libertária, emancipatória, transformadora e transgressora.

Desse modo, os resultados da pesquisa em estágio pós-doutoral buscam apontar não apenas a um olhar diferenciado sobre as matrizes curriculares e ementas das disciplinas, relacionado ao ensino de Língua Portuguesa, mas também o repensar da prática educativa no que concerne à importância do direito à educação, uma educação igualitária, humanizada e cidadã. Como podemos pensar em uma humanização da educação sem refletir acerca das políticas públicas que são insuficientes em relação às questões sociais, às situações de adversidade e de desigualdade social?

Assim, o artigo apresenta 3 seções. A seção 1 apresenta a pesquisa em estágio pós-doutoral finalizada em 2022, a partir da prática educativa em contexto tecnológico de ensino de Língua Portuguesa. A seção 2, a proposta de desenvolvimento do Projeto Oficina de Leitura a alunos do Ensino Superior Tecnológico. A seção 3, os resultados da realização do projeto por alunos de um curso tecnológico da Faculdade de Tecnologia de Sorocaba.

## PESQUISA EM ESTÁGIO PÓS-DOCTORAL

Destaca-se a pesquisa em estágio pós-doutoral, intitulada “Educação Profissional e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora”, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade de Brasília (UnB), alinhada ao Grupo GECAL (Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagem), sob a supervisão do Prof<sup>o</sup> Dr<sup>o</sup> Kleber Aparecido da Silva. Desenvolveu-se uma pesquisa relacionada à aprendizagem em Língua Portuguesa, no contexto superior tecnológico, em tempo de crise da Covid-19.

Essa pesquisa privilegiou o pensamento freiriano em diálogo com a Linguística Aplicada Crítica (doravante LAC) (Pennycook, 2001; 2006; 2007; Pennycook; Makoni, 2020). Essa discussão se refere às políticas linguísticas (Rajagopalan, 2003; 2013; Lagares; 2018) para melhor elucidar uma concepção de educação linguística crítica no ensino de língua materna e, em que medida, tais contribuições do legado deixado por Paulo Freire (1987; 1992; 1997) podem representar um avanço dos estudos relacionados à linguagem. Para tanto, a pesquisa corresponde às reflexões em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa no ensino superior tecnológico.

A metodologia de pesquisa foi de caráter etnográfico, com consulta a documentos oficiais (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2021), Constituição de 1988 (Brasil. Constituição. (1988/2021)), a LDB/71 (Brasil, 1971), a LDB/2017 (Brasil. LDB. 1996/2017), o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2007). Essa investigação fundamenta-se numa perspectiva decolonial e freireana à luz da Linguística Aplicada Crítica (Calvet, 2007; Pennycook, 2006; Pennycook; Makoni, 2020; Rajagopalan, 2003, 2013), em consonância à Pedagogia Crítica (Freire, 1987, 1992, 1997). A partir dessa metodologia de caráter etnográfico (documental), a hipótese da pesquisa de uma proposta de educação humanizadora para o ensino da língua materna.

Levantam-se algumas questões sobre a problemática do ensino tecnológico: Como as políticas públicas de intervenção e incentivo ao ensino de línguas (CPS) podem contribuir com a difusão e ampliação do ensino em Língua Portuguesa, no contexto tecnológico, à formação humana (tecnólogo) para o mundo do trabalho? Em que medida a proposta de uma educação humanizadora, para o ensino remoto em tempo de crise da Covid-19 e pós-pandemia, pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa?

Reportam-se às questões norteadoras que fundamentaram a pesquisa, direcionadas a esse *novo normal*, no processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa: a) Como as políticas públicas de intervenção e incentivo ao ensino

de línguas podem contribuir com a difusão e ampliação do ensino em Língua Portuguesa? b) Em que medida a implementação de um *planejamento linguístico*, baseada numa proposta de educação humanizadora, em cursos tecnológicos, da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa durante e pós-pandemia da Covid-19?

Para a primeira questão –, “Como as políticas públicas de intervenção e incentivo ao ensino de línguas podem contribuir com a difusão e ampliação do ensino em Língua Portuguesa?” –, considera-se que houve a reformulação de ementas, com a mudança de matriz curricular de cursos tecnológicos, na disciplina Comunicação e Expressão. Sob essa ótica, o Conselho Estadual de Educação atendeu à solicitação de reformulação assim também o Centro Paula Souza para que reestruturasse as disciplinas e atender à demanda dos estudantes de faculdade de tecnologia. Trata-se, pois, de uma política linguística de trabalho com a linguagem em cursos tecnológicos.

Quanto à segunda questão – “Em que medida a implementação de um *planejamento linguístico*, baseada numa proposta de educação humanizadora, em cursos tecnológicos, da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo, pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa durante e pós-pandemia da Covid-19?” –, buscou-se apresentar o pensamento de Paulo Freire (1987, 1992, 1997), como ponto de partida e de chegada aos estudos da linguagem, e isso corrobora com os estudos da LAC para uma educação linguística crítica, tendo em vista tratar-se de uma proposta de educação humanizadora no contexto da pandemia da Covid-19.

Falar de praxiologias decoloniais é proporcionar diferentes metodologias que promovam o envolvimento do aluno no processo educativo, ao privilegiar uma educação linguística crítica, como um processo libertário e emancipatório, de uma proposta de educação humanizadora para o ensino de língua materna, uma *praxiologia da esperança*

## **PROJETO OFICINA DE LEITURA: PROPOSTA DE EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

Nesta seção, apresenta-se uma proposta de educação humanizadora para o ensino de Língua Portuguesa, tendo como objetivo o trabalho com o letramento acadêmico para estudantes de 1º semestre, na disciplina Comunicação e Expressão, de uma faculdade de tecnologia do estado de São Paulo, no período da pandemia da Covid-19. A finalidade foi a de propor uma metodologia de projetos, por meio de gêneros textuais acadêmicos, em 2020 e 2021, na modalidade de ensino remoto, no contexto da pandemia.

Sob essa perspectiva, para os alunos do ensino superior tecnológico, propôs-se um trabalho de incentivo à leitura e os grupos deveriam propiciar o engajamento com ferramentas tecnológicas para a realização da oficina, uma vez que não seria possível a utilização de textos impressos e sim textos apresentados por meio de aplicativos em equipamentos eletrônicos. Cada grupo deveria apresentar os resultados obtidos com a aplicação de uma oficina de leitura, ao considerar o rendimento dos alunos com relação à interpretação de textos e a escolha dos textos seria um critério adotado pelo próprio grupo, ou seja, os grupos escolheram os textos, segundo os temas mais apropriados às diretrizes do curso tecnológico.

Privilegiou-se o letramento acadêmico por meio da aplicação de um *Projeto Oficina de Leitura* de incentivo à leitura e escrita acadêmicas, sobretudo em momento de pandemia, com a possibilidade de o aluno interagir com as plataformas digitais e recursos multimodais presentes na esfera virtual. Esse projeto correspondeu a um trabalho com gêneros textuais acadêmicos, produção de artigo e seminário de apresentação, a partir da metodologia de projetos, bem como esse projeto trouxe como resultado a ênfase ao protagonismo linguístico, com o uso de metodologias ativas, na aplicação de uma oficina de leitura pelos grupos.

O trabalho apresentou determinadas etapas para se chegar ao resultado. Os grupos iniciaram a escrita do pré-projeto com as características propostas: *tema, objetivos, justificativa, referencial teórico e metodologia de análise*. O trabalho teve início com leituras de textos, sejam eles artigos acadêmicos, dissertação de Mestrado, tese de Doutorado e processo de busca pelos textos por meio do *Google acadêmico*. A primeira etapa, a pesquisa de artigos acadêmicos, no sentido de maior compreensão com relação ao estudo do tema proposta para estudo.

A segunda etapa, a realização de uma oficina de leitura, aplicada a um grupo da sala, a partir de questões dissertativas e/ou de múltipla escolha, com o escopo de desenvolver gráficos referente ao grau de compreensão dos alunos por meio da ferramenta do *Google forms*. Por fim, a terceira etapa, a apresentação dos resultados obtidos com a aplicação da oficina de leitura e a entrega da produção final de um mini artigo, segundo um *template*<sup>4</sup> apresentado aos alunos.

Com essa proposta para o ensino em Língua Portuguesa, acredita-se que o momento requer certa atenção no que diz respeito ao uso “desenfreado” de ferramentas tecnológicas, quando a preocupação deveria estar voltada

---

4 Palavra vem do inglês que corresponde a modelo de documento. Trata-se de um documento de conteúdo, com apenas a apresentação visual (apenas cabeçalhos por exemplo) e instruções sobre onde e qual tipo de conteúdo deve entrar a cada parte a ser desenvolvida. Foi apresentado aos alunos de 1º semestre um modelo de mini artigo, segundo as normas regulamentadas pela ABNT.

a diferentes maneiras do trabalho com a língua materna. Com o avanço tecnológico, espera-se um indivíduo mais bem-informado diante das novas tecnologias e isso demonstra uma mudança de paradigma educacional, a aula torna-se *online*, a sala de aula corresponde à residência do professor e do aluno e os recursos são utilizados desde que haja condições propícias para tal intento. O professor passa horas a desenvolver atividades para atender ao ensino remoto e o aluno, por assim dizer, deve interagir a esse novo modelo de aula para que haja a aprendizagem.

Gramsci (1991), filósofo marxista, ao referir-se ao conceito de trabalho como fundamento básico e educativo à formação humana, reconhece que há uma tendência profissionalizante de educação aos filhos de operários da sociedade capitalista em detrimento àqueles pertencentes às classes mais majoritárias da sociedade. O estudioso assevera que todos os homens são intelectuais, porém nem todos desempenham na sociedade propriamente a função de intelectuais. Dessa perspectiva, a formação intelectual do tecnólogo corrobora às ideias gramscianas, uma vez que é imprescindível o aperfeiçoamento de seus profissionais.

Ao propor a “escola do trabalho”, o filósofo destaca uma proposta de escola que formasse técnicos capazes de dominar sua arte, desenvolver cultura autônoma, concretizando uma unidade viva entre teoria e prática. Assim, a relação do homem com a natureza se dá pelo trabalho e pela técnica, além do conhecimento industrial se faz presente o filosófico e o científico, e a técnica é a expressão desse conhecimento. Para o autor, todo homem é um filósofo, pois possui condições de pensar, o que há são níveis de compreensão distintas que podem ser desenvolvidos ao longo da vida. Assim, na última fase da escola unitária de Gramsci, os alunos poderiam escolher disciplina intelectual, autonomia moral e orientação profissional.

[...] Assim, a escola criadora não significa escola de ‘inventores e descobridores’; ela indica uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um ‘programa’ predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre notadamente graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação (mesmo que a verdade seja velha) e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da ‘maturidade intelectual’ na qual se pode descobrir verdades novas (Gramsci, 1991, p. 124-125).

Ao referir-se aos intelectuais orgânicos, estes têm um papel de representar as classes minoritárias nas diferentes esferas da atividade humana: escola, religião, política etc. Gramsci admite que não apenas o modo de produção capitalista

interfere na instauração de processos hegemônicos, mas sim as próprias relações entre os poderes que determinam a ideologia da classe dominante. Com efeito, a proposta de uma educação humanizadora requer uma mudança substancial na forma pela qual o programa de curso se organiza, ou seja, a partir de uma ementa que nem sempre atende às necessidades de alunos de cursos tecnológicos, faz-se uma adequação e estabelece-se um trabalho diferenciado que pode corroborar a metodologias diferenciadas à luz de uma Pedagogia de Projetos. O ensino não pode mais firmar-se em abordagens predominante tradicionais, ou seja, a práxis educativa transformar-se para que possa transformar o ensino de bancário à libertário e emancipatório.

Em *Pedagogia da Esperança*, no diálogo entre dois momentos diferentes e, ao mesmo tempo, em continuidade do estudo sobre a opressão, o direito à liberdade de “sobrevivência humana”, quando se privilegia a “esperança” como uma necessidade ontológica, Freire (1992, p. 10-11) reforça:

O essencial, como digo mais adiante no corpo desta *Pedagogia da esperança*, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã.

A humanização corresponde ao direito de “ir e vir”, ao direito do ser “em devir” e esse direito lhe confere sua cidadania, ou seja, direitos preservados de sobrevivência, saúde e educação. Considera-se fundamental, nessa discussão, o fato de as escolas ainda operarem dentro de relações sociais mais amplas, e isso pode contribuir com a manutenção do *status quo*, atitudes de resistência e possíveis desigualdades sociais.

E de que modo a linguagem entra nessa discussão quando se considera o ser político, na tentativa de sua própria humanização como condição de não opressão e sim libertação? Se a sociedade brasileira é fruto de uma cultura colonialista e escravocrata, a quem interessa a transformação social em relação à emancipação humana?

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1997) convida-nos a refletir acerca da prática pedagógica do professor no que concerne à autonomia do ser e do saber do educando. Esse convite reporta-se à formação docente, às condições de trabalho e, acima de tudo, à tarefa de ensinar, tarefa essa alicerçada em saberes necessários à prática educativa e crítica, fundamentada em ética pedagógica e visão de mundo. Essa prática remete à rigorosidade metodológica, pesquisa, criticidade, risco, humildade, bom senso, tolerância, alegria, generosidade, disponibilidade, regadas de *esperança*.

Freire (1997, p. 15) insiste na formação do professor ao dizer que “(...) formar é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas (...)”. Nessa diretriz, cumpre lembrar o fundamento básico da prática educativa, que é o de creditar ao educador a possibilidade de fazer o educando acreditar que a transformação possa acontecer durante o processo de aprendizagem, ou seja, *não há docência sem discência*, e a tarefa de ensinar requer rigor metodológico com respeito aos saberes dos educandos.

Nessa dinâmica do ato de ensinar, o comprometimento do educador significa aceitar que correr risco compreende o processo de aprendizagem em busca de aceitação do novo e rejeição a diversas formas de discriminação. Reconhece-se, pois, que ainda existem determinadas práticas opressoras no contexto escolar, quando no contato com a diversidade cultural e linguística.

Freire (1997) procura elucidar que *o ensino não é transferir conhecimento* e sim ensinar corresponde a alguns ingredientes fundamentais, dentre eles: consciência, reconhecimento, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos, apreensão à realidade, alegria e esperança, mudança e curiosidade.

Esse filósofo da educação destaca que ensinar exige segurança, competência profissional e, acima de tudo, generosidade, em outras palavras, *ensinar é uma especificidade humana*. E, ainda, assevera a imprescindibilidade de condições de uma prática educativa que mobilize a transformações decorrentes do ato de ensinar como uma postura ética e, ao mesmo tempo, epistemológica e ontológica do educador em relação ao educando. Sob essa ótica, o diálogo torna-se a mola propulsora que leva o educador a interagir com o educando com amorosidade e respeito.

Desse modo, justifica-se a escolha pela Pedagogia de Projetos, em aulas de Língua Portuguesa, no ensino tecnológico, pela relevância de um projeto de incentivo à leitura e à escrita acadêmicas, além da importância fundamental para o aprendizado da língua, tendo em vista tratar-se de um contexto de pandemia e aulas síncronas. Com efeito, a proposta de uma educação humanizadora requer uma mudança substancial na forma pela qual o programa de curso se organiza, ou seja, a iniciar de uma ementa que nem sempre atende às necessidades de alunos de cursos tecnológicos. Dessa forma, faz-se necessária uma adequação — às diferentes especificidades de cada curso de tecnologia — que atenda à formação humana, bem como à proposta de um trabalho diferenciado que possa propiciar avanço no que tange a *metodologias mais emancipatórias e menos bancárias* no processo de aprendizagem da língua materna.

Percebe-se, pois, a necessidade de uma reformulação de matrizes curriculares em Língua Portuguesa, ou seja, as adequações necessárias a

essas caracterizações do ensino tecnológico. Se já havia a necessidade de uma reformação nas matrizes curriculares para atender às expectativas de cada curso frente às necessidades do mundo do trabalho, com a pandemia da Covid-19, isso se tornou ainda mais evidente.

Nessa perspectiva, quando se pensa em diretrizes curriculares para o ensino de língua, pressupõe-se que a língua deva ser vista por meio de interfaces mercadológicas, ou seja, o contato com a língua materna é algo que já se faz presente, segundo aqueles que direcionam as diretrizes do ensino tecnológico. Em que medida essas diretrizes trazem contribuições para se pensar uma educação a serviço da formação humana e, por que não dizer, a serviço do mundo do trabalho, assim como prevê a LDB (Brasil, 1996/2017)?

Entretanto, o que se espera é maior preocupação com o ensino da língua materna, novas abordagens educacionais, uma carga horária que represente maior aprofundamento do educando, quando da apropriação de seu próprio idioma. Acredita-se que haja muito para ser construído no ensino de Língua Portuguesa: pensar uma educação mais humanizada e emancipatória é acreditar em diversidade cultural presente na escola, em culturas diferenciadas e em “línguas” representadas por essas culturas.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) considera algumas diretrizes para a educação superior. Na parte inicial, há ênfase à inserção dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária, ao salientar:

[...] o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. A inserção desse tema em programas e projetos de extensão pode envolver atividades de capacitação, assessoria e realização de eventos, entre outras, articuladas com as áreas de ensino e pesquisa, contemplando temas diversos. [...] A universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania”, representa a humanização do ensino, ao considerar que a universidade deve ser criadora e disseminadora de conhecimento como instituição social, ou seja, assumir um compromisso com a democracia e a cidadania (Brasil, PNEDH, 2007, p. 24-25).

Esse documento também se reporta a políticas de incentivo à pesquisa à luz de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, uma condição à educação como direito humano. Sob essa perspectiva, uma abordagem de ensino de língua que privilegie políticas de interação, intervenção e engajamento, por meio de uma postura mais transformadora e crítica, constitui um avanço nos estudos da linguagem na direção de uma educação a serviço da cidadania.

Sob essa perspectiva, reforça-se a importância do trabalho com a linguagem, e este deve estar voltado à formação humana do educando, ao *querer*

*bem e ser regado de amorosidade, princípios norteadores da práxis educativa, tão bem elucidados por Freire (1997, p. 159) ao dizer que:*

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, ou de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre *seriedade docente e afetividade* [...].

Assim, a última apresenta os resultados da realização do Projeto Oficina de Leitura por um grupo de alunos de um curso tecnológico da Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo.

## **PROJETO OFICINA DE LEITURA: DA EXECUÇÃO AOS RESULTADOS**

Para execução do Projeto Oficina de Leitura, houve a escolha de três cursos de uma Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo, totalizando 200 alunos. Justifica-se, pois, a escolha desses cursos pelo fato de ministrar aulas na disciplina Comunicação e Expressão. Como já ressaltado, antes mesmo da aplicação de uma metodologia de projetos, analisou-se a ementa da disciplina Comunicação e Expressão, fundamentando-se em documentos oficiais norteadores para uma educação mais transformadora e emancipatória: Constituição de 1988 (Brasil. Constituição. (1988/2021]), a LDB/71 (Brasil, 1971), a LDB/2017 (Brasil. LDB. 1996/2017]), o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2007).

Segundo um cronograma de datas previstas para execução do Projeto Oficina de Leitura, aplicou-se a metodologia de projeto que seguiu algumas etapas. A primeira foi a escolha e leitura de artigos acadêmicos voltados à área de cada curso tecnológico. A sala de cada curso foi dividida em grupos de alunos e a escolha do tema, para a execução do projeto, referiu-se à especificidade de cada curso tecnológico, ou seja, as temáticas que norteiam os cursos tecnológicos. Dito de outro modo, cada grupo escolheu um tema, diretamente ligado ao curso tecnológico em que estivesse inserido.

A segunda etapa correspondeu à discussão dos textos e levantamento das ideias fundamentais. Nessa etapa, os estudantes se propuseram desenvolver pesquisas, sobretudo, com o uso do google acadêmico e outras ferramentas tecnológicas de busca, para a escolha dos artigos acadêmicos, que corresponderam

aos referenciais da pesquisa.

Como se tratava da modalidade de ensino remoto, acompanhava-se essa etapa por meio da orientação a cada grupo dos respectivos cursos tecnológicos e isso ocorreu durante as aulas síncronas pela ferramenta *Teams*.

Na terceira etapa da execução do projeto, a orientação dada aos grupos foi a de fazer um pré-projeto a partir da escolha do tema e as pesquisas realizadas pelos grupos. A escrita acadêmica aconteceu por meio de um modelo de pré-projeto dado aos alunos com as seguintes diretrizes: *tema, objetivos, justificativa, referencial teórico e metodologia de análise e resultados*. Apresentou-se, pois, um modelo de pré-projeto aos estudantes. Destaca-se, no quadro a seguir, um dos pré-projetos escrito por estudantes de um dos cursos tecnológicos.

**Quadro 1: Projeto Oficina de Leitura**

<p><b>Pré-projeto</b></p> <p><b>Tema</b> Influências da tecnologia na multimodalidade da linguagem</p> <p><b>Objetivos</b> Desenvolver o projeto “Oficina de Leitura” na disciplina de Comunicação e Expressão a partir de pesquisas com o escopo de aprimorar as habilidades de leitura e produção de conhecimento, consistente em material técnico-científico.</p> <p><b>Justificativa</b> Evidenciar os recursos trazidos pela tecnologia que influenciam e enriquecem a multimodalidade da linguagem.</p> <p><b>Referencial teórico</b> Pesquisas em site de busca acadêmica: artigos científicos, livros, “e-books”, “webinar”, palestras, “podcasts”, entre outras fontes.</p> <p><b>Método de análise</b> Uso da ferramenta “Microsoft Teams”, “WhatsApp”, “Meeting”, “Google Forms”.</p> <p><b>Público-alvo</b> Grupo de aluno da disciplina Comunicação e Expressão.</p> <p><b>Resultados</b></p> <p><b>Considerações finais</b></p> <p><b>Referências</b></p>
---

Fonte: O próprio autor, 2020.

Na quarta etapa, iniciou-se a escrita de um mini artigo, segundo um tutorial apresentado aos alunos. Nessa etapa, os estudantes se apropriaram do gênero textual acadêmico artigo por meio das seguintes partes: *título, resumo e palavras-chave, introdução, desenvolvimento, resultados, considerações finais e referências*. Segundo destacado no quadro 1, as três últimas partes do pré-projeto não foram escritas pelo fato de se tratar do início da escrita do artigo e ainda não havia os resultados. Além das partes constitutivas do pré-projeto, também foi apresentado aos estudantes um tutorial para escrita acadêmica do artigo.

**Quadro 2 – Tutorial para escrita do artigo acadêmico**

O artigo deve ser digitado com espaço entre as linhas de 1,5 (um e meio) e fonte 12 – *Times New Roman*. O título em maiúscula e fonte 14.

(1) O **resumo** deve apresentar de 100 a 250 palavras, em um único parágrafo, espaço simples e fonte 11. Palavras-chave: 3 a 5 palavras (sinal de pontuação; ou.]. A indicação dos autores refere-se ao ano de publicação do estudo. Em relação às citações literais, estas precisam ser referendadas, segundo a ABNT. Se a citação literal apresentar até três linhas, deverá ser inserida no próprio corpo do parágrafo. Se houver mais de três linhas, deverá fazer recuo de 4 cm, espaço simples e fonte 11.

(2) A **introdução** refere-se ao histórico do estudo realizado, ou seja, aos estudos realizados referentes ao tema escolhido pelo grupo. Essa parte do mini artigo deverá apresentar em torno de 1 a 2 páginas no máximo.

(3) O **desenvolvimento** refere-se à referência aos autores do estudo a partir das leituras de artigos acadêmicos. Já, a segunda parte do desenvolvimento, corresponde aos resultados da oficina de leitura. Por fim, a última parte do desenvolvimento relaciona-se aos resultados da oficina de leitura. Para apresentação dos resultados, cada grupo deverá inserir os gráficos gerados do questionário do Google forms com a descrição das etapas seguidas na aplicação da oficina de leitura. Para figuras e quadros, inserir a numeração da figura e a fonte abaixo, caso sejam os gráficos gerados do Google forms, estes serão referendados, indicando como fonte: O próprio autor, 2020.

(4) A **conclusão ou considerações finais** do mini artigo corresponde ao trabalho como um todo, para melhor elucidar a importância de um trabalho dessa natureza. Essa parte do mini artigo deverá apresentar em torno de 4 a 5 parágrafos. E, por fim, as referências deverão ser colocadas em **ordem alfabética** e os sites, segundo a ABNT.

Fonte: O próprio autor, 2020.

Nessa etapa, é fundamental ressaltar que os estudantes, ao conhecerem o gênero acadêmico *artigo*, iniciaram escrita pela parte que se refere ao desenvolvimento, uma vez que essa parte se destina ao contexto histórico e conceitos referentes ao tema escolhido pelos grupos. Esclareceu-se também aos alunos que esta etapa representa o estado da arte da pesquisa, ou seja, tomar contato com os referenciais teóricos que fundamentam o estudo e apropriar-se dos conceitos correspondentes ao tema.

Os grupos utilizaram plataformas digitais para a realização do projeto: pesquisa de artigos acadêmicos pelo *Google Acadêmico*, elaboração de questões de múltipla escolha por meio do formulário do *Google forms*, discussões entre as equipes pela ferramenta *Teams*, plataforma da Microsoft, além de uso do *WhatsApp*.

Quanto ao cronograma que foi apresentado, a proposta foi a de orientá-los para as entregas semanais das partes do artigo e essas entregas aconteceram por meio de tarefas criadas com a utilização da ferramenta *Teams*. O período de entrega foi o de 15 dias a 1 mês para a escrita de cada parte, acompanhada de orientação, durante as aulas síncronas e assíncronas, pelo chat privado ou reuniões agendadas por meio da ferramenta *Teams*. Dessa perspectiva, a primeira entrega foi a parte do desenvolvimento, no que diz respeito à pesquisa realizada sobre o tema. A segunda entrega previa a introdução e o desenvolvimento.

Na quinta etapa, a organização da oficina de leitura a partir dos temas estudados pelos grupos. Denominou-se oficina de leitura como uma forma de interação entre os grupos, compartilhamento de informações relevantes em relação ao tema estudado. Essa oficina de leitura ocorreu da seguinte forma: cada grupo escolheu determinados materiais de apoio, dentre eles, vídeos, *Webinar*, *Lives* e outros recursos tecnológicos para compartilhar com um dos grupos da sala virtual.

A sexta etapa de desenvolvimento foi a da aplicação da oficina de leitura pelos grupos. Para a realização da oficina de leitura, os materiais de apoio foram enviados com o prazo de 48 a 24 horas de antecedência. Os grupos elaboraram um formulário de questões de múltipla escolha e/ou questões dissertativas, com a ferramenta tecnológica do *Google forms*, como forma de avaliação em relação à aplicação da oficina de leitura.

Dessa perspectiva, os critérios adotados para a execução da oficina de leitura foram: envio dos materiais de apoio antes da aplicação; esses materiais deveriam ser vídeos, *Webinar*, *Lives* relacionados ao tema escolhido pelo grupo; durante a aplicação da oficina de leitura, o “oficineiro”, termo escolhido para denominar o grupo de alunos que aplicou a oficina a outro grupo, não poderia permitir que o outro grupo assistisse novamente aos materiais de apoio, apenas esclarecer dúvidas aparentes, orientar sobre o tema e apresentado pelo grupo e aplicar o formulário do *Google forms*.

Após a aplicação da oficina de leitura, cada grupo obteve gráficos gerados do *Google forms*. Quanto a esses gráficos, os grupos deveriam atentar para a seleção do material escolhido para envio e o rendimento dos alunos em relação à interpretação de textos nos gêneros textuais acadêmicos.

A sétima etapa correspondia à realização de um seminário para a apresentação dos resultados obtidos com a aplicação da oficina de leitura. Nessa etapa, cada grupo apresentou esses resultados por meio de prints de telas dos vídeos utilizados para a oficina de leitura, aplicados a um grupo da sala, assim como os gráficos gerados pelo formulário das questões, elaborado com a ferramenta do *Google forms*. E, por fim, a última etapa a entrega do artigo acadêmico pelos grupos. Como resultado do Projeto Oficina de Leitura, destaca-se a publicação do artigo, intitulado “Gamificação aplicada à educação: um incentivo à leitura sob a forma de oficina”, em 2020, na Revista CBTECLE (Nunes; Nascimento; Silva, 2020). Esse artigo foi desenvolvido por alunos de ADS/2º semestre/noturno por meio do Projeto Oficina de Leitura.

Assim, os resultados obtidos com o Projeto Oficina de Leitura, aplicado a alunos de 1º semestre de uma Faculdade de Tecnologia do estado de São Paulo, correspondem ao trabalho com gêneros discursivos, desde a elaboração de um pré-projeto a partir do tema escolhido pelo(s) grupo(s) até a escrita acadêmica de um artigo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo teve a pretensão de refletir sobre o ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, tendo em vista tratar-se de uma postura problematizadora, ética e, ao mesmo tempo, humanizadora para o processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Em outros termos, buscou-se refletir sobre o ensino remoto, em momento de pandemia da Covid-19, no contexto do ensino tecnológico. O Centro Paula Souza, autarquia do estado de São Paulo, adotou a ferramenta *Teams* da Microsoft para as aulas *online*.

Diante desse cenário de ensino remoto, em 2020, o Centro Paula Souza, uma autarquia do governo do estado de São Paulo, implantou a plataforma *Teams* da Microsoft para as aulas síncronas. O período de aulas presenciais compreendeu o mês de fevereiro e duas semanas do mês de março de 2020; a última aula presencial ocorreu em 13 de março de 2020, e se estendeu até dezembro de 2021. Em 22 de abril de 2020, professores e alunos tiveram de se adaptar aos diversos recursos da ferramenta *Teams*. Durante o período da pandemia da Covid-19, o ensino na modalidade remota trouxe dificuldades, dentre elas, há de se considerar: internet lenta, uso de smartphones, mudança de horário de trabalho diante do cenário da pandemia, condições econômicas etc.

É de fundamental ressaltar que as ementas, que compreendem o ensino tecnológico nem sempre podem atender aos anseios do estudante, principalmente no que se refere à linguagem acadêmica. Há cursos que não apresentam a disciplina Metodologia da Pesquisa Científica e exige-se que o estudante desenvolva seu Trabalho de Conclusão de Curso no 6º semestre. Isso levou à escolha do trabalho com o letramento acadêmico, sobretudo pelo fato de os cursos apresentarem, em suas respectivas matrizes curriculares do 1º semestre, a disciplina Comunicação e Expressão.

E, ainda, justifica-se essa escolha pelo fato de as ementas da disciplina Comunicação e Expressão privilegiar apenas o trabalho com as modalidades oral e escrita da linguagem, bem como os gêneros discursivos, dentre eles, cartas, relatórios, correios eletrônicos, entre outros. Para tanto, propôs-se uma metodologia de projeto para aplicação do trabalho com leitura e escrita acadêmicas.

Hernández (1998), em estudos sobre Pedagogia de Projetos, considera que essa forma de metodologia um trabalho interdisciplinar em que se privilegia o processo de ensino e aprendizagem, no sentido de promover uma educação mais significativa e, ao mesmo tempo, auxiliar na formação integral do aluno, ou seja, na construção de sua identidade. Sob esse olhar, a metodologia de projeto corresponde a diferentes estratégias, dentre as quais, corresponde a uma forma de metodologia ativa.

Fala-se muito em aplicação de metodologias ativas em contexto tecnológico, sobretudo, privilegia-se em diferentes áreas do conhecimento. Em relação à aprendizagem em Língua Portuguesa, espera-se que haja um trabalho efetivo por meio de diferentes ferramentas tecnológicas, sobretudo, no período que compreendeu os tempos pandêmicos em que os docentes tiveram de reorganizar o planejamento de aulas para atender as necessidades dos estudantes.

Isso se intensificou com a possibilidade de as ferramentas tecnológicas contribuírem para um avanço maior por meio do uso de metodologias ativas. Dessa diretriz para o ensino tecnológico, concebeu-se a proposta de implementação de um projeto para o trabalho com gêneros textuais acadêmicos, dentre eles, resumo, resenha crítica e artigo acadêmico.

Buscou-se evidenciar a importância do trabalho com projetos, no ensino da língua materna, em cursos tecnológicos, por meio do Projeto de Oficina de Leitura, trabalho desenvolvido com alunos de 1º semestre de faculdades de tecnologia, na disciplina de Comunicação e Expressão. Nesse contexto de pandemia da Covid-19, espera-se que o professor esteja preparado para tal feito e isso nem sempre é algo que acontece, dadas as circunstâncias desse momento, bem como a rapidez em que ocorreu a passagem do ensino presencial ao ensino remoto.

Pôde-se constatar que o recurso a plataformas digitais não basta para que o ensino se torne efetivo para a aprendizagem do aluno, sobretudo, quando não há uma maior preocupação com a formação docente. Em outras palavras, o recurso a ferramentas tecnológicas não é suficiente ao ensino de língua, e sim a aplicação de diferentes metodologias, que possa melhor explorar tais recursos, leva à construção do conhecimento e, ao mesmo tempo, propicia o protagonismo linguístico, quando do ensino de língua materna.

A educação, sob essa perspectiva, deve privilegiar uma visão humanizadora, libertária, emancipatória, transformadora e transgressora. Nas palavras de Freire (1987, p.102), “educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, tornam-se momentos de um mesmo processo.” E ainda, “a nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou mais do que isso, implica uma habilidade de aprender a substantividade do objeto aprendido (...)” (Freire, 1997, p. 77).

Dessa perspectiva, quando se pensa em uma pesquisa que vislumbre o trabalho com a leitura e a escrita, em cursos tecnológicos, principalmente em tempos pandêmicos, visa-se justamente trazer à tona as praxiologias para estudo. Trata-se de refletir acerca de alunos de diferentes faixas etárias, escolhidos por meio de um processo de inscrição e análise de currículo escolar. Esses alunos, pertencentes a diferentes grupos sociais e faixas etárias, optam por determinados cursos em virtude de objetivos de vida; alguns em busca de melhor se situarem

na sociedade, outros, por atuarem na área do curso, entretanto, todos trazem sonhos, esperança de uma condição melhor de vida.

Assim, os resultados da pesquisa em estágio pós-doutoral apontam não apenas a um olhar diferenciado sobre as matrizes curriculares e ementas das disciplinas, relacionado ao ensino de Língua Portuguesa, mas também o repensar da prática educativa no que concerne à importância do direito à educação, uma educação igualitária, humanizada e cidadã. Como podemos pensar em uma humanização da educação sem refletir acerca das políticas públicas que são insuficientes em relação às questões sociais, às situações de adversidade e de desigualdade social?

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. LDB (1971) Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** [Publicação original]. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- BRASIL. Constituição (1988/2021). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 26 fev. 2022.
- BRASIL. LDB (1996/2017). Lei 9394/96. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal/Coordenação de Edições Técnicas.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica.** Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Diário Oficial da União. 2021. 19 p. Edição 3, seção 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 26 fev. 2022.
- CALVET, Louis-Jean 2007. **As Políticas Linguísticas.** Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola. 166 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido.** Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREITAS, M. T. de U.; PESSOA, R. R. Rupturas e continuidades na Linguística Aplicada Crítica: uma abordagem historiográfica. **Calidoscópio**, v. 10, n. 2, p. 225-238, mai/ago 2012.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991, p. 121.

HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho**: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAGARES, C. X. **Qual política linguística**: desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

NUNES, R.H., Nascimento, K.; SILVA, V. S. R. Gamificação aplicada à educação: um incentivo à leitura sob a forma de oficina. **Revista CBTECLE**, São Paulo, v.1, n. 2, 2020. Disponível em: <https://revista.cbtecle.com.br/index.php/CBTECLE/article/view/293/pdf>. Acesso em: 26 fev. 2022.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial. ISBN 85- 88456-13-3. p.144, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In NICOLAIDES, C. *et al.* (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

## **AUTOMUTILAÇÃO: A NECESSIDADE DA PRÁTICA DO ENSINO HUMANIZADO PARA A GARANTIA DA APRENDIZAGEM**

*Rosângela Aparecida de Oliveira Gimenez*

---

### **INTRODUÇÃO**

O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão, a respeito da necessidade de um olhar mais humanizado por parte da equipe escolar em relação aos(às) alunos(as), que são vítimas do fenômeno da automutilação. Ressalta-se que tal fenômeno está muito presente nos ambientes escolares e por vezes o público envolvido, geralmente adolescentes, quase sempre são “invisíveis” aos olhos dos educadores e pessoas que atuam no âmbito escolar.

Para a reflexão e construção desse artigo toma-se como base a explanação de informações coletadas por meio de uma pesquisa epistemológica em relação ao referencial teórico das teses defendidas sobre a temática coletadas na Plataforma CAPS, o levantamento da concepção de automutilação, hipóteses de causas da automutilação, propostas de intervenções para o fenômeno pesquisado. O problema que direcionou esta parte da pesquisa pautou-se na pergunta: como se revelam nos resumos disponíveis na plataforma online da CAPES, das produções acadêmicas, relacionadas aos fenômenos da automutilação, os objetivos dos pesquisadores(as) por ocasião de suas pesquisas, as metodologias utilizadas pelos mesmos, seu referencial teórico, as teses defendidas e dentre dessas, a concepção de automutilação, hipóteses de causas da automutilação, assim como as propostas apresentadas como intervenções para com o fenômeno da automutilação?

Para dar conta da resposta ao problema toma-se como referencial teórico metodológico as seguintes obras e autores: Almeida, Rodrigo da Silva. *(et al.)*. *A formação continuada de professores sobre as práticas de automutilação*; American Psychiatric Association. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* [recurso eletrônico]: DSM; American Psychiatric Association. *Manual diagnóstico*

*e estatístico de transtornos mentais- DMS5; Aratangy, Wagner Eduardo [et al.]. Como lidar com a automutilação: Guia prático para familiares, professores e jovens que lidam com o problema da automutilação; Araújo, Juliana Falcão Barbosa de. Cortes que viram cartas: ensaios sobre automutilação na clínica psicanalítica; Araújo, Vera Lucia Machado de. A prática pedagógica transdisciplinar e sua importância para sala de aula com adolescentes-jovens em processos de automutilação; Assumpção, Ana Paula Vieira de Andrade. O discurso da falta e do excesso a automutilação; Baladan, Maria Soledad Lemos. Mazurca para dos muertos, la mutilación del universe de España. Cela contra la guerra sediciosa, Bernal, Elisa Penna. Considerações psicanalíticas a respeito da automutilação; Bernardes, Suela Maiara. Tornar-se (in)visível: um estudo na rede de atenção psicossocial de adolescentes que se automutilam; Cardoso, Bruno Cavaignac Campos. A escarificação na adolescência: A problemática do Eu-Pele a partir do método de Rorschach; Cavalcante, Joao Paulo Braga. Autolesão na era da informação: abordagem sociológica acerca de uma subcultura juvenil contemporânea; Chacara, Ricardo de Aguilar Lopes. Quantificação do sofrimento em automutilação; Dinamarco, Adriana Vilano. Análise exploratória sobre o sintoma de automutilação praticada com objetos cortantes e/ou perfurantes, através de relatos expostos na internet por um grupo brasileiro que se define como praticante de automutilação; Falcão, Juliana. Cortes e Cartas: estudos sobre automutilação; Giusti, Jackeline Suzie. Automutilação: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo; Gonçalves, Jacqueline Nascimento. “Vocês acham que me corto por diversão?” adolescentes e a prática da automutilação; Jatobá, Maria Manoella Verde. O ato de escarificar o corpo na adolescência: uma abordagem psicanalítica; Lopes, Lorena da Silva. A escola como cenário de narrativas da adolescência: escuta analítica de adolescentes que praticam automutilação; Nascimento, Marina Diniz Luna do. O corpo em cena: escarificações em adolescentes do sexo feminino; Reis, Maurício de Novais. Automutilação: o encontro entre o real do sofrimento e o sofrimento real; Rosso, Fabio. Marjorie Estiano explica autoflagelação de Carolina em ‘Sob Pressão’: ‘É uma angústia imensa; Silva, Aline Conceição. Comportamento autolesivo não suicida em redes sociais virtuais; Silva, Everton de Lima. Você é muito nova pra brincar de morrer... ou uma etnografia com jovens e adolescentes que praticam a automutilação; Silva, Josani Campos da. Mensagens sobre escarificações na Internet: um estudo psicanalítico; Simioni, André Rafael. Autolesão deliberada em crianças e adolescentes: prevalência, correlatos clínicos e psicopatologia materna; Tostes, Guilherme Wykrota. Dor cortante: sofrimento emocional de pessoas que se autolesionam.*

Ressalta-se que com a presente pesquisa não se tem a pretensão de propor ou preocupar-se com a questão da cura em relação ao fenômeno da automutilação, mas somente instigar um olhar humanizado dos educadores em relação a este público e para tanto toma-se as obras de: Boff, *Saber Cuidar*:

*ética do humano- compaixão pela terra*; Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*; Freire. Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*; Libâneo. José Carlos; Silva. Eliane. *Finalidades educativas escolares e escola socialmente Justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural*; Nunes, César Augusto R. Nunes; Polli, José Renato (orgs.) (et al.). *Educação e direitos humanos: uma perspectiva crítica*; Nunes, Cesar Augusto Ribeiro; Polli José Renato (orgs.). *Paulo Freire e os direitos humanos*; Romão, Eliana Sampaio; Nunes, César; Carvalho, José Ricardo. *Educação docência e memória: dessa (fios) para a formação de professores*. Diante do exposto, apresenta-se os resultados da pesquisa:

Ressalta-se que para a realização dessa pesquisa, inicialmente, foi preciso realizar um rastreamento das produções acadêmica com a intencionalidade de revisão da literatura já produzida, ou seja, o estado da arte, com base na produção disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e, para tanto revela-se neste artigo: os objetivos identificados nas produções acadêmicas dos respectivos pesquisadores; concepções de automutilação encontradas nas produções acadêmicas; teses defendidas pelos pesquisadores; hipóteses de causas da automutilação; propostas de intervenções para o fenômeno da automutilação, na visão das produções acadêmicas já defendidas, por fim, a conclusão com a dissertação defendida na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, em 05 de agosto de 2024.

## 1 - PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES DO ESTADO DA ARTE

Após a localização das produções acadêmicas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, assim como a identificação da distribuição temporal, geográfica e por área do conhecimento, a fim de consolidação da revisão da literatura e compreensão do estado da arte, procura-se, a partir da leitura dos resumos acadêmicos, desvelar, de modo geral, os objetivos dos(as) pesquisadores(as), as metodologias de pesquisas e os referenciais teórico, utilizados para o alcance de seus resultados. Por fim, procurou-se a compreensão dos conceitos de automutilação, as teses defendidas, bem como as palavras-chave e, sobre estas, considera-se relevante apontá-las desde já.

As palavras chave que aparecem nas pesquisas são: adolescência, escarificação, psicanálise, ato, sexualidade, gozo, ansiedade, automutilação, ciberespaço, sintomas, transtorno obsessivo-compulsivo, transtornos do controle do impulso, internet, função executiva, neuropsicologia, testes neuropsicológicos, “Eu-Pele”; narcisismo, autolesão, subjetividade, rede de atenção psicossocial, discurso, corpo falta, excesso, escola, saúde mental, sofrimento emocional, blogs, comportamento autodestrutivo; criança, família; fatores de risco, prevalência,

tentativa de suicídio, transdisciplinaridade, prática pedagógica, feminino, lesões, confinamento, clínica, terapia ocupacional. Após esse movimento, o passo a seguir foi a identificação dos objetivos, que serão apresentados no texto seguinte.

## 1.1 – OBJETIVOS IDENTIFICADOS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS DOS RESPECTIVOS PESQUISADORES

Tomando-se como base a leitura dos resumos das obras acadêmicas, selecionadas para esta análise e que, constam em seus títulos as palavras automutilação, autoflagelo e similares, percebe-se que, de maneira geral, que os pesquisadores têm como objetivos:

- a. Examinar o fenômeno da automutilação;
- b. Compreensão do sintoma de automutilação;
- c. Investigar as representações mentais e os significados presentes no ato da automutilação;
- d. Fazer uma descrição clínica dos pacientes que procuram tratamento, tendo como principal queixa a automutilação e comparar estes com pacientes com Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) quanto às características compulsivas e impulsivas;
- e. Analisar 41 depoimentos postados na internet por pessoas que se identificam como adolescentes do sexo feminino, procurando, a partir de suas histórias particulares, articular elementos que tornem possível uma compreensão psicanalítica do ato de escarificação;
- f. Estudar o desempenho executivo de pacientes que apresentam automutilação, bem como comparar a capacidade de resolução de problemas em pacientes com automutilação a um grupo controle;
- g. Investigar a qualidade do “Eu-Pele” e do investimento dos limites em adolescentes que se escarificam;
- h. Compreender a conduta autolesiva a partir de uma abordagem sociológica, de modo a privilegiar contextos sociais e interpessoais interligados a este fenômeno, muitas vezes referido estritamente como um comportamento autodestrutivo;
- i. Compreender os sentidos da automutilação para adolescentes que a praticam e são acompanhados no âmbito da rede de atenção psicossocial do município de Blumenau, Santa Catarina;
- j. Compreender o discurso inscrito literalmente no corpo do sujeito, percebido não como objeto empírico, mas como materialidade significativa, como objeto discursivo;
- k. Identificar os posicionamentos de adolescentes frente ao que denominam automutilação e o porquê dessa prática, em escolas públicas;

1. Analisar o comportamento de participantes de grupo de autolesão não suicida em Rede Social Virtual.

m. Investigar a prevalência e as associações de autolesão deliberada em crianças e jovens de 06 a 14 anos de países em desenvolvimento;

n. Compreender o lugar do psicólogo na instituição escolar, assim como seus desafios e incômodos;

o. Caracterizar e refletir sobre as possibilidades e os efeitos da escuta analítica dos adolescentes na escola;

p. Conhecer os fatores demográficos e psicossociais que influenciam na automutilação dos adolescentes, além dos cuidados prestados pelos profissionais que atuam na assistência dos mesmos.

q. Discutir sobre a prática pedagógica transdisciplinar e sua importância quando da existência em sala de aula de casos de automutilação com adolescentes;

r. Averiguar o número de indivíduos diagnosticados com transtornos mentais com maior possibilidade de cometer suicídio na cidade de Bauru/SP, bem como o índice de casos atendidos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) e seus encaminhamentos.

Identificados os Objetivos, considera-se relevante trazer à tona as concepções de automutilação elencada pelos pesquisadores, conforme apontada na sequência.

## 1.2 - CONCEPÇÕES DE AUTOMUTILAÇÃO ENCONTRADAS NAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Este é um dos mais relevantes pontos da pesquisa, haja vista que o grande interesse por este estudo, está diretamente relacionado à compreensão do conceito da automutilação e/ou autoflagelo, como é citado em alguns casos. Portanto, foi dedicada atenção especial e assim, procura-se, neste item, revelar a concepção de automutilação, a partir das reflexões empenhadas pelos pesquisadores analisados. De tal maneira, o fenômeno da automutilação revela-se como:

a. Ações associadas a alguns tipos de transtornos mentais, como o transtorno de personalidade borderline ou limítrofe, conduta autolesiva;

b. Ato intencional de um indivíduo que objetiva modificar ou destruir uma parte do tecido do corpo, sem ter a intenção de cometer o suicídio, por meio de escarificação,

c. Agressão a si mesmo com objetos cortantes e perfurantes;

d. Autolesão, que consiste na produção de cortes nos próprios braços, coxas e abdômen, através de algum objeto perfurocortante, repetidamente, de forma isolada e silenciosa;

- e. Comportamento de perda de contato com o mundo, principalmente quando a adolescente se depara com um ambiente ameaçador, não acolhedor e agressivo;
- f. Ritual perturbado, uma tentativa de autocontrole, de distribuição de poder, de sacrifício para obter salvação;
- g. Atitude de saltar de locais relativamente altos;
- h. Ingerir fármacos em doses superiores as posologias recomendadas ou ingere drogas lícitas ou ilícitas com propósito de se autoagredir;
- i. Autoflagelo.

Corroboram para a compreensão do fenômeno da automutilação autores como Arantagy, Russo, Giust e Cordás, com sua obra, *Como lidar com a automutilação* ao apontarem que, “a automutilação é um problema emocional caracterizado por comportamentos propositais que envolvem agressões diretas ao próprio corpo, mas sem a intenção de cometer suicídio. A intenção da automutilação é aliviar algum sofrimento emocional, sentimentos de raiva, tristeza, angústia, “vazio interno”. Emoções sentidas de forma muito intensa, “insuportáveis”, fazem com que a pessoa se mutila para sentir alívio dessas sensações”(Arantagy, 2018, *et al.*, p.9), os quais apontam ainda que o fenômeno ocorre geralmente de modo solitário, em situação de isolamento e até mesmo com o uso de estratégias para esconder as marcas do corpo, ressaltando, inclusive que, diferentemente do suicídio a automutilação tem como objetivo a busca de melhorar suas emoções por meio de mudanças no próprio corpo por meio de ferimentos. Outra obra de relevante importância para o momento da pesquisa, mas que merece maior aprofundamento, é *Automutilação na adolescência: corpo atacado, corpo marcado* (Demantova, 2020, p. 70), a qual aponta que “o alívio obtido pelo corte na pele faz com que seja conferido a esse tipo de ato um papel apaziguador, aspecto que nos faz evocar a ideia de certa aproximação da escarificação com os processos autocalmante” (Demantova, 2020, p. 70).

Outro ponto a seguir e identificado nessa pesquisa epistemológica foi a revelação das teses defendidas pelos pesquisadores, assim como elencadas no próximo item.

### 1.3 – TESES DEFENDIDAS PELOS PESQUISADORES

Aqui, a atenção volta-se no sentido de desvelar as teses defendidas pelos(as) pesquisadores(as). Considera-se que à medida que os trabalhos acadêmicos são explorados, clareia a compreensão de como o fenômeno da automutilação ocorre no meio das pessoas. Ressalta-se que por uma questão de ordem, toma-se como critério para a organização textual, a identificação das teses em três categorias:

primeiramente, o bloco de teses que reporta ao conceito da automutilação, em segundo plano, as teses que apontam para as causas e suas por fim, aquelas teses que de uma forma ou outra, tendem para a apresentação de propostas sanadoras ou amenizadoras do fenômeno da automutilação.

Ao buscar a compreensão sobre o conceito de automutilação, dentro das teses, o pensamento de alguns autores(as) corrobora para tal compreensão que são disponibilizados por aqui. Portanto, inicialmente, toma-se como aporte teórico, dentre outros, autores como, Jatobá (2010), Assumpção (2016), Silva (2016), Tostes (2017), Silva (2017) e Bernal (2019), para desvelar o conceito de automutilação.

Jatobá (2010), em sua obra, *O ato de escarificar o corpo na adolescência: uma abordagem psicanalítica*, aponta que, “o ato de escarificar surge frente à impossibilidade da relação sexual” (idem). Compreende-se a partir das reflexões do autor que, o indivíduo sentindo desejos, mas privado de concretizá-los, busca por meio da autopunição acalantar a sua culpa como forma de reparar seus desejos. Essa dualidade entre desejo e realidade, vivenciada pelo indivíduo, leva-o a permanecer em estado de instabilidade psíquica e clivagem, dúvidas entre os seus desejos e as possibilidades, o que pode ocasionar sofrimentos psíquicos, uma das razões elencadas para a automutilação e ações impiedosas para com seu corpo. Como bem apontou Assumpção (2016).

Os enunciados, referentes à inscrição impiedosa e dolorosamente literal no corpo através da automutilação, possuem pistas indicativas do funcionamento de sentidos que oscilam, na materialidade linguística e no corpo, um discurso oscilante, e do movimento exacerbado de autopunição que cria a “necessidade” de uma configuração corpórea diferenciada, submetida à sensação de domínio e poder sobre o próprio corpo de um sujeito que, pela falta de uma falta, busca o gozo excessivo (Assunção, 2016).

Bernal (2019) é incisivo ao defender que “a automutilação assume uma função defensiva contra o sofrimento psíquico do sujeito e, em um sentido mais radical, contra a própria morte psíquica”, já Silva (2016) desperta uma preocupação ainda maior, haja vista que segundo o mesmo, o fenômeno da automutilação, faz-se presente em todas as fases da formação do ser humano, “bem como fatores específicos que se apresentam particularmente em cada fase do ciclo de vida e de acordo com especificidades de cada gênero” (idem). O ato de autoflagelar ou automutilar, é apontado como uma estratégia de o indivíduo proteger-se da própria sociedade, conhecimento este revelado na produção de Silva (2017, que ao estudar o fenômeno da automutilação em grupos de *WhatsApp*, aponta:

as pessoas com as quais convivi estão fugindo de várias socialidades, muito embora eles se refiram e vejam ‘a sociedade’ como uma vilã. Nos grupos de WhatsApp para pessoas que se cortam eu vejo um espaço de refúgio, onde o que garante a aceitação é a condição de igualdade frente a automutilação. Nesses espaços as pessoas se apresentam e se representam de uma forma diferente daquela quando estão fora do grupo. Nesses grupos os automutiladores estão inventando sua socialidade por meio de sua agência, uma agência que ensaio chamar de difusa ou negativa pelo próprio fato de, nas suas representações, os automutiladores geralmente associarem sua prática ao suicídio, ao sofrimento, entre outras aflições (Silva, 2017).

Levando-se em consideração que as pessoas que se automutilam não tem a intenção de suicídio conforme apontam as pesquisas, mas que, isto pode vir a ocorrer mesmo que acidentalmente, principalmente quando associado às questões de transtornos mentais, Filho (2019) revela um indicador muito preocupante, quando, ao observar as situações de tratamento na cidade de Bauru-SP, em sua produção acadêmica, denuncia que, apenas 45,8% das pessoas que buscaram tratamento especializado, deram continuidade ao tratamento e, mais preocupante ainda é que, “82,4% dos indivíduos diagnosticados com transtornos mentais apresentaram maior probabilidade de cometer suicídios na cidade de Bauru/SP” (idem).

Tostes (2017), corrobora para a compreensão do fenômeno da automutilação; os estudos do mesmo são esclarecedores quanto à essa concepção. Ressalta o pesquisador que as pessoas que se encontram na condição de automutilação, “habitam imaginariamente um mundo hostil, marcado pela experiência de culpa persecutória pela privação de afeto, cuidado e consideração, apontando que exigências fundamentais na constituição da personalidade não estão sendo satisfatoriamente contempladas”. E, se as pessoas que sofrem com o fenômeno da automutilação, estão escondidas, por outro lado o processo não ocorre de uma hora para outra sem planejamento, pelo contrário, alguns pacientes apresentam rituais de automutilação e passam muito tempo pensando em como executá-la, lembrando sintomas compulsivos, porém com intenso componente de impulsividade (Giust, 2013). Portanto, considera-se que esse público deve ser alvo de uma política pública. Ele está aí e precisa de atenção. Um aluno, aluna ou até mesmo uma pessoa adulta, vítima do fenômeno da automutilação, precisa ser vista, enxergada pela sociedade e se o foco é o olhar para a situação da automutilação nas escolas, é preciso que os professores não desconsiderem que esse público também tem o direito humano à educação, portanto, não pode ser ignorado ou esquecido em um canto da sala de aula enquanto o mesmo protege-se sob uma camisa ou blusa de manga longa que contribui para esconder as escarificações do seu corpo provocadas como meio para amenizar as dores emocionais.

Neste item, a preocupação foi revelar as teses que, de modo geral apresentam a concepção de automutilação. Na sequência, o foco será para aquelas que trazem em seu corpo teórico, as hipóteses de causas do fenômeno.

#### 1.4 - HIPÓTESES DE CAUSAS DA AUTOMUTILAÇÃO

Dentre os autores estudados, com base em Silva (2014), Bernardes (2015), Siminone (2017), Moreira (2018), Nascimento (2019) e Chácara (2019), encontramos algumas justificativas/ causas que influenciam para com as ocorrências do fenômeno da automutilação. A partir de Silva (2014), compreende-se que algumas pessoas, geralmente na fase da adolescência, levadas pela sua forma de ver o mundo e como acredita ser visto pela sociedade estão submetidas às muitas tensões, tais como as descobertas, o amadurecimento, os conflitos de relacionamento com os pais, a mudança do corpo, a própria aceitação de si mesmo, são fatores que podem contribuir para com a situação de automutilação. A citação a seguir, pode contribuir para a compreensão do pensamento desse autor.

Dentre os principais achados, observou-se que vivências relativas à passagem adolescente, associadas a vivências subjetivas cujo laço social dificulta a apropriação de seu corpo, podem levar algumas adolescentes a produzirem as escarificações como tentativas de escapar das tensões que lhes afetam; mais do que se machucar, os cortes servem, então, para delinear um contorno corporal, e enquanto constituintes deste limite no corpo, pode-se supor que as escarificações sejam uma tentativa de construção do eu de per si. Porém, ao mesmo tempo, são dirigidas ao outro como um pedido de reconhecimento e ajuda, sinalizando o quanto esse limite não está mesmo constituído. Na impossibilidade de dar sentido ao próprio mal-estar, só lhe restam produzir cortes (Silva, 2014).

Além dos conflitos que o(a) adolescente vive com sua família e consigo próprio, muitas vezes, a sociedade também acaba por exercer pressões e influências negativas ao tratar com preconceito os seus hábitos, modo de vestir, aparência física, formas de comunicação, gírias, suas companhias, tribos, grupos, etc, ou seja, pela sua não aceitação, acabam sendo negligenciados pela sociedade e as consequências, surgem, conforme citação a seguir.

Os espaços e grupos que as adolescentes circulam, como família e escola, ou seja, onde ocorre a vida cotidiana, tem mostrado fragilidades na relação com as adolescentes. A (in)visibilidade, identificada a partir das entrevistas, acontece e é perpetuada por esses grupos e espaços. As políticas públicas, também contribuem para o lugar de (in)visibilidade quando ainda existem fragilidades no acesso aos serviços de saúde na atenção básica, como preconiza a política da rede de atenção psicossocial (Bernardes, 2015).

Ressalta-se, como apontado pelo autor, é urgente que os órgãos públicos, percebam a presença dos(as) jovens e a necessidade de investimento em políticas públicas, principalmente para os casos de pessoas na situação de automutilação. Geralmente, tais públicos, são invisíveis aos olhos da sociedade e, até mesmo em pequenos espaços como os das salas de aula, nem sempre são notados. Percebe-se que o problema da automutilação, embora pouco tratado ou negligenciado como política pública, trata-se de algo relevante a ser considerado, presente em pessoas tanto na fase da criança, quanto do adolescente e até mesmo em adultos, como apontado por Simione (2017).

Percebe-se que as redes sociais encurtam as distâncias. No entanto, também distanciam os jovens do mundo social que os rodeia. Por exemplo, é possível notar que determinados(as) alunos(as), no recinto escolar estão distanciando-se cada vez mais do público local, ficam pelos cantos, de posse de seu celular, sem conversar com as pessoas próximas, não dando atenção a professores e aos colegas, por outro lado, podem estar em contato virtual com pessoas que fazem parte da sua tribo, grupos que compactuam das mesmas ideias e hábitos, nos quais sentem acolhidos, reconhecidos, ouvidos e fugindo do mundo real. Ao mesmo tempo que estão presentes fisicamente, estão ausentes, conectados “em outros mundos”. E, sobre a questão da sociedade virtual, assim como outras influências para com o fenômeno da automutilação, a pesquisa de Moreira (2018) corrobora. A saber:

Os resultados evidenciaram que há uma desconexão entre os sentidos dados à automutilação pelos diferentes sujeitos da pesquisa, e que esta distância interfere na qualidade dos cuidados ofertados pelos profissionais e na adesão a estes. O estudo aponta vários fatores de risco para o desenvolvimento da automutilação, destacando a influência das redes sociais virtuais, a violência sexual, bullying, fatores de adversidade familiar como separação de pais e uso de álcool e outras drogas e características pessoais como dificuldade de se expressar verbalmente, isolamento social e tristeza (Moreira, 2018).

Considera-se, portanto, a partir das leituras para este trabalho, que a automutilação, tem relação direta com os problemas de ordem emocional. Chácara (2019), ressalta que, “o domínio Redução da Tensão gera maior nível de sofrimento emocional e está associado à gravidade na automutilação”. Tão relevante quanto a posição de Chácara, é a defesa de Nascimento (2019) ao apontar que o público mais vulnerável do fenômeno da automutilação são as meninas, segundo o qual, ao buscarem “encontrar soluções singulares para o que não conseguem verbalizar”, muitas vezes, adotam como meio de prazer a automutilação ou seja, para expressar aquilo que não conseguem por meio da linguagem, “o indizível”; a representação por meio das emoções, vêm

acompanhadas do sofrimento da pele e outros, tais como, cortes, queimaduras, mordidas dos lábios, perfurações do corpo, auto envenenamento, salto de alturas, ingestão de medicamentos descontrolados, etc. Portanto, reitera-se a necessidade de ações e políticas públicas que olhem para os jovens em pauta, no sentido de trazerem-nos à presença real junto aos demais membros da sociedade.

Neste item, o foco foi para a identificação das possíveis causas do fenômeno da automutilação. A seguir, pretende-se revelar como os pesquisadores analisados defendem propostas de ações para a resolução de tal fenômeno.

### 1.5 - PROPOSTAS DE INTERVENÇÕES PARA O FENÔMENO DA AUTOMUTILAÇÃO, NA VISÃO DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS JÁ DEFENDIDAS

Apesar de se ter a consciência de que ao pesquisador cabe, apenas, a ideia de compreender o problema de pesquisa, revelar, diagnosticar, denunciar e que a solução dos problemas sociais apontados é papel dos agentes das políticas públicas, os autores estudados apontam propostas de intervenções para o fenômeno da automutilação, dispostas nas dissertações e teses analisadas, os quais, considera-se relevante trazer ao debate, tais como, como, Cardoso (2015), Garreto (2015), Gonçalves (2016), Lopes (2017), Araújo (2018), assim como Fachini (2020) e Boaventura Sousa Santos (2020).

Cardoso (2015), assim como muitos outros, reconhece a relação da automutilação com as atitudes de escarificação e recomenda que, “o tratamento psicoterapêutico das escarificações na adolescência objetive por restituir as funções falhas do Eu-Pele e remanejar o modo patológico de investimento dos limites”. Garreto (2015), além de apresentar uma comparação entre o rendimento de pessoas que estão na condição de automutilação e as que não sofrem com tal fenômeno, ainda propõe intervenções específicas de acordo com cada paciente que apresenta essa dor invisível na alma das pessoas. De acordo com suas palavras:

Foi possível evidenciar que adultos com automutilação apresentam resultados inferiores quando comparados a controles no que diz respeito à capacidade de resolução de problema, flexibilidade mental, controle inibitório, planejamento e tomada de decisão. Assim, os resultados indicam que as pessoas que iniciam com o comportamento de automutilação na adolescência e persistem até a fase adulta, como uma forma de enfrentamento de situações-problema, demonstram certa imaturidade cognitiva, possivelmente devido a alterações no córtex pré-frontal, impactando no comportamento, nas emoções e nos pensamentos. E, ainda, apresentam automutilação com maior gravidade associada a outros transtornos psiquiátricos. Esses resultados apontam para a necessidade do emprego de intervenções específicas de reabilitação cognitiva no tratamento desses pacientes (Garreto, 2015).

Se os autores anteriores propuseram a intervenção psicanalítica como meio para a tomada de consciência dessa dor e o alívio da dor inconsciente, os autores seguintes seguem na mesma linha, ou seja, reforçam que, para tal alívio são necessárias conversas e palestras, dentro e fora das escolas, conforme aponta Gonçalves (2016), haja vista que o mesmo reforça, a concepção da automutilação como “doença, depressão, dor, sofrimento”; ressalta ainda que “a prática da automutilação é justificada de formas diversas – depressão, problemas afetivo-amorosos, familiares entre outros” (idem) e, “a maior incidência da prática é entre meninas e é marcada pelos padrões hegemônicos de gênero e construída” (idem), o que coaduna com a versão tese de Michele Fachini (2020) que ao discutir sobre as questões de gênero e sexualidade, aponta que as raízes da nossa sociedade “é reforçada pelo machismo que distancia a igualdade dos sexos, reforçando os estereótipos sexuais”.

Ao considerar a tese de Fachini (2020) e os estudos dos autores citados, compreende-se a provável relação existente entre o fator de inferioridade e a automutilação. Da mesma forma, ressalta-se os estudos de Boaventura de Sousa Santos, em sua obra, *A cruel pedagogia do vírus* (2020) segundo o qual, apesar “vitórias significativas dos movimentos feministas nas últimas décadas, mas de facto, a violência doméstica, a discriminação sexista e o feminicídio não cessam de aumentar”. Com base nesse pensamento, é possível perceber a presença contundente de uma sociedade machista muito presente no mundo e, como o fator da inferioridade é preponderante na presença da automutilação, considera-se que esta deva ser uma preocupação constante.

Quanto ao pensamento do autor Lopes (2017), este aponta para o olhar de um profissional tais como o psicólogo escolar para o qual cabe a “escuta clínica” e isto coaduna também com o olhar da psicanálise, ou seja, defende-se a ideia de intervenções terapêutica com escutas e devolutivas específicas para tal atitude de sofrimento, com objetivo de proporcionar ao paciente, maturidade psicológica e evolução do ser humano, com enfrentamento dos desejos, sem julgamentos ou comparações. Se a escuta ativa é importante, no âmbito de uma sala de aula é de suma importância que sejam os adolescentes sejam “enxergados”, como seres presentes e únicos, cada qual com sua singularidade, portanto a proposta pedagógica da escola, deve contemplar estas especificidades, conforme aponta (Araújo, 2018), é preciso, “a existência de práticas pedagógicas disciplinares, não excluindo que, nessas mesmas práticas, haja momentos de abertura que sinalizam uma perspectiva transdisciplinar”, com foco na formação de um cidadão concreto, capaz de olhar criticamente para a situação e desenvolver a capacidade para, por meio de apoio seja do psicólogo escolar, psicanalista ou ainda, com a ajuda dos professores, superar a condição de automutilação, sem

no entanto, desconsiderar o direito que este jovem tem de ser atendido na rede pública de saúde.

Por fim, ressalta-se a necessidade de os profissionais da educação dispensar um olhar atento e sensível para com os(as) alunos(as), no sentido de: acolher; valorizar a prática de escuta ativa; construir relações de respeito mútuo como Ser Humano histórico e dotado de individualidade; fortalecer e promover o diálogo despido de qualquer julgamento assim como desenvolver o sentimento de pertencimento ao grupo e à instituição de ensino de modo que o mesmos(as) sintam “reconhecido e conhecido”, na concepção de Freire (2019, p.151). Para tanto, há necessidade de políticas afirmativas no sentido de formação dos professores(as) com valorização de práticas humanizadas, quando o papel do educador(a) perpassa o ensino dos conteúdos vigentes e de forma que alcance uma educação mais acolhedora e humanizada.

Por fim, ainda há muito por pesquisar em relação à temática, dada a sua relevância como meio para a compreensão sobre a automutilação assim como, necessidade de formação continuada dos professores(as) para lidar com as situações que surgirem durante sua atuação docente com base em uma pedagogia humanizadora. Considera-se, a necessidade de intervenções a partir da *Ética do cuidado* (2014), de César Nunes, no sentido da garantia da educação como um direito humano, o que tem relação direta com a formação do professor(a) com o olhar humanizado, sendo tal pensamento corroborado pelas contribuições de Paulo Freire como meio para atenção à classe oprimida.

## CONCLUSÃO

Por considerar a educação como um direito humano, há urgente necessidade de se levar em conta a questão da democratização da educação, garantia da cidadania e educação, o que só se garante por meio de investimento na ideia de uma pedagogia humanizadora, capaz de ressignificar saberes, conhecimentos e vivências de aprendizagem na escola, tomando como base os direitos humanos universais. Portanto, independente dos problemas emocionais, sociais, de saúde ou ainda de aprendizagens, cabe à escola garantir o acesso e permanência na escola, de modo a respeitar as diversidades, colocar em prática a tolerância, a construção da paz e conseqüentemente a formação humana das pessoas. De tal maneira, se a formação humana é condição *sine-qua-non* para a o crescimento do homem em enquanto ser social, tal formação somente acontecerá com a garantia da educação enquanto direito humano, para o qual há exigência de superação de qualquer forma de discriminação, negligência ou preconceito. Para tanto há necessidade da presença de uma pedagogia humanizadora, com a garantia da educação como direito universal, ou seja, a educação garantida

como direito público e subjetivo. Fora dessa condição o que se prevalece é a exclusão social por meio de uma educação também excludente.

Por outro lado, também seria ingenuidade pensar que a garantia da educação como direito humano está garantido simplesmente pela garantia de vagas na escola, mas pelo contrário, a garantia da educação como direito humano, a prática da pedagogia humanizadora, somente se faz por meio da boa formação de professores(as), com olhar crítico, capaz de reconhecer o direito ético dos(as) alunos à educação. Ressalta-se a necessidade de professores(as) formados(as) com a capacidade de resgatar o que há de mais precioso para com os seres humanos: a essência humana. Para tanto, faz-se necessário olhar para a educação como direito histórico, defender a educação como direito inclusivo, ao mesmo tempo, reconhecido como direito universal, o que não permite qualquer ação discriminatória ou racista, haja vista que a educação é condição humana para a produção também humana.

Não é demais lembrar que uma escola que se pretenda um olhar humanizado, há extrema necessidade de desenvolvimento também de uma sensibilidade ao ponto de as pessoas serem capazes de perceber aquelas outras pessoas que estão isoladas nos cantos e sem a devida atenção. Tratam-se pessoas que precisam ser enxergadas nas suas individualidades, com todas as suas necessidades materiais ou emocionais. Considerando-se que em grande parte, o problema da automutilação se revela na adolescência e na juventude, conclui-se, portanto que a nesta fase há necessidade de um olhar especial e mais cuidadoso para com os(as) alunos(as) que geralmente estão escondidas por entre as suas roupas, invisíveis nos cantos das salas de aula e das escolas. Somente uma boa prática de escuta ativa, poderá revelar as reais necessidades daqueles que se automutilam, com possíveis intervenções no sentido de encaminhamento para as redes protetivas entendidas como aqueles órgãos capazes de dar a atenção psicológicas, sociais e até mesmo de saúde. No entanto, reitera-se que não pode ser a preocupação dessa pesquisadora ou mesmo dos professores, a ideia de cura dos(as) alunos(as), mas a de acolhimento e cuidado. É urgente, defender a ideia de uma prática acolhedora, humanizadora, por outro lado, o contrário; a falta de um olhar humanizado, poderá simplesmente comprometer a garantia da educação como direito humano. Se o(a) estudante é vítima do fenômeno da automutilação, continuar como uma pessoa invisível à classe; invisível ao professor ou à escola de modo geral, é a chave para a exclusão social. E, se dispensar um olhar à luz do pensamento de Freire (1996), o pensador ensina sobre a necessidade de constante movimento de luta em prol dos menos favorecidos. Portanto, se este é o público que pode ser colocado como parte da classe oprimida, deverá ser dispensado grande esforço para a garantia da educação como direito universal, o que somente será possível,

levando-se em conta as condições objetivas da escola, a formação e o compromisso político dos professores com foco no oferecimento de uma educação de qualidade e para todos.

Considera-se a possibilidade de uma formação integral dos(as) alunos(as) que levem à consciência crítica, responsáveis e participativos, com respeito à sua individualidade, pautada na produção da cultura, com valorização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, ou seja, também para o público que sofre com o fenômeno da automutilação, é urgente resgatar a ideia do direito à socialização do saber elaborado socialmente e para todos. Para tanto há necessidade de uma pedagogia da humanização. Portanto, reitera-se a necessidade do resgate da essência do papel do papel da educação, do(a) professor(a), como meios para a transformação social. Por outro lado, considera-se de suma importância resgatar o pensamento César Nunes e sua *Ética do cuidado*, tão importante, quanto Paulo Freire, a fim de consolidar o direito à educação, com foco não só na transmissão dos conteúdos programáticos e curriculares, mas que, os(as) alunos(as) tenham, também, o direito de fala, diálogo, expressão; direito de sentir-se pertencente ao meio; direito a receber uma educação de qualidade de forma acolhedora e humanizada.

Considerando que a educação é um direito humano, este somente se efetivará, se na formação dos professores, seja inicial ou continuada, for considerada a concepção de direitos humanos, entendida como dignidade humana, conquistada ao longo da vida, como requisitos básicos para a sobrevivência como meio de resistência. No entanto, a educação como direito humano e como direito social, que também contribui para com a formação do homem enquanto ser social, somente terá a chance de sucesso quando executada de forma intencional, ou seja, planejada. Diante do exposto, defende-se a necessidade de resgatar a pedagogia humanizadora como meio para alcançar os objetivos de emancipação humana, também ao público que sofrem com o fenômeno da automutilação. Somente com esta concepção é possível garantir o acesso e a democratização da educação enquanto direito sem, no entanto, desconsiderar a essência do papel do professor, ao qual cabe no processo educativo, o compromisso para com as aprendizagens e produção humana, com foco na prática social, de modo a romper com a invisibilidade daqueles que se autolesionam e colocá-los, também, na condição dos(as) demais alunos(as). De tal maneira, reitera-se a necessidade de práticas humanizadas, olhar acolhedor, possibilidade de um olhar mais cuidadoso, sensível, amável, generoso, com fins de garantia da educação como um direito humano, valorização das potencialidades, assim como, o protagonismo do professor para os devidos encaminhamentos, o que exige disposição para mudanças de visão

de mundo e olhar para as subjetividades, de forma voluntária, por considerar que a escola ainda é o local mais seguro, na fase da idade escolar e portanto, precisam sentirem-se em condições de acolhimento e pertencimento, como meio para permanecerem na escola e aprenderem com qualidade.

Ao professor, cabe o comprometimento para com as classes oprimidas, pautada numa pedagogia libertadora e humanizada, livre da indiferença para com o público que sofre com a automutilação. Considera-se ainda como prática educativa, focada na valorização do ensino e aprendizagem que a escola desenvolva a prática das rodas de conversas, como uma nova forma de convivência e ensino das relações interpessoais. Trata-se de uma propositura que tenha como foco a ética do cuidado sem, no entanto, esquecer o seu compromisso acadêmico, mas, também, não considerando o compromisso acadêmico como a única forma ou necessidade de aprendizagem e formação humana. Ressalta-se, portanto, a prática de roda de conversa como uma aproximação à ideia de pedagogia humanizadora, a qual tem como pano de fundo considerar o sujeito como um todo, suas limitações, potencialidades, sua realidade objetiva assim como, os condicionantes sociais do ambiente no qual está inserido, como meio para prevenção ao bullying, empoderamento da pessoa, garantia de direito de fala, expressão de si e do outro, vivências coletivas, oportunidade para a promoção da saúde emocional, fortalecimento de vínculos interpessoais, construção da cultura de paz, resistência aos preconceitos, no sentido de acolher, cuidar e proteger, também aos alunos e alunas que sofrem com o fenômeno da automutilação. Trata-se de um compromisso político para com a inclusão social, dignidade e garantia dos direitos universais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. da Silva *et al.* A formação continuada de professores sobre as práticas de automutilação. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 6, p. 62710-62723, jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv7n6-581>.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARATANGY, W. E. (org.). **Como lidar com a automutilação: guia prático para familiares, professores e jovens que lidam com o problema da automutilação**. 4 ed. São Paulo: Hogrefe, 2018.

ARAÚJO, J. F. B. de. **Cortes que viram cartas: ensaios sobre automutilação na clínica psicanalítica**. 2019. 174 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

- ARAUJO, V. L. M. de. **A prática pedagógica transdisciplinar e sua importância para sala de aula com adolescentes-jovens em processos de automutilação.** 2018. 194 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Pernambuco, Nazaré da Mata, 2018.
- ASSUMPÇÃO, A. P. V. de A. **O discurso da falta e do excesso: a automutilação.** 2016. 100 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2016.
- BALADAN, M. S. L. **Mazurca para dos muertos, la mutilación del universe de España: Ceta contra la guerra sediciosa.** 2019. 190 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.
- BERNAL, E. P. **Considerações psicanalíticas a respeito da automutilação.** 2019. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- BERNARDES, S. M. **Tornar-se (in)visível: um estudo na rede de atenção psicossocial de adolescentes que se automutilam.** 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde Mental e Atenção Psicossocial) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela Terra.** 20 ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- CARDOSO, B. C. C. **A escarificação na adolescência: a problemática do Eu-Pele a partir do método de Rorschach.** 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- CAVALCANTE, J. P. B. **Autolesão na era da informação: abordagem sociológica acerca de uma subcultura juvenil contemporânea.** 2015. 224 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- CHACARA, R. de A. L. **Quantificação do sofrimento em automutilação.** 2019. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciências Aplicadas à Saúde) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2019.
- CORTIZO, M. del C. **(Re)pensar os direitos humanos: do indivíduo à comunidade.** Revista *Katálisis*, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 304-313, maio/ago. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-0259.2023.e91614>.
- DINAMARCO, A. V. **Análise exploratória sobre o sintoma de automutilação praticada com objetos cortantes e/ou perfurantes, através de relatos expostos na internet por um grupo brasileiro que se define como praticante de automutilação.** 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- FACHINE, M. A. **Sexualidade, gênero e educação nas políticas públicas do município de Campinas-SP: movimentos sociais, projetos educacionais e matrizes jurídicas em disputa (1988-2006).** 2020. 175 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

FALCÃO, J. **Cortes e Cartas**: estudos sobre automutilação. Curitiba: Appris, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GIUSTI, J. S. **Automutilação**: características clínicas e comparação com pacientes com transtorno obsessivo-compulsivo. 2013. 184 f. Tese (Doutorado em Psiquiatria) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GONÇALVES, J. N. **“Vocês acham que me corto por diversão?”**: adolescentes e a prática da automutilação. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

JATOBÁ, M. M. V. **O ato de escarificar o corpo na adolescência**: uma abordagem psicanalítica. 2010. 93 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. **Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural**. RPGE –Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020 DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>.

LOPES, L. da S. **A escola como cenário de narrativas da adolescência**: escuta analítica de adolescentes que praticam automutilação. 2017. 164 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2017.

NASCIMENTO, M. D. L. do. **O corpo em cena**: escarificações em adolescentes do sexo feminino. 2019. 96 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2019.

NUNES, C. **A ética do cuidado**. [S. l.], 2014. 1 vídeo (2 h 28 min 56 s). Publicado pelo canal: Prof. César Nunes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=7weHJUqs6TA>. Acesso em: 19 maio 2023.

NUNES, C. A. R.; GOMES, C. (org.). **Direitos humanos: educação e democracia**. Jundiaí: In House, 2019.

NUNES, C. A. R.; POLLI, J. R. (org.). **Educação e direitos humanos**: uma perspectiva crítica. Jundiaí: Edições Brasil; Editora Fibra; Editora Brasília, 2019.

NUNES, C. A. R.; POLLI, J. R. (org.). **Paulo Freire e os direitos humanos**. Jundiaí; Campinas: Editora Fibra; Edições Brasil; Editora Brasília, 2021.

PIGOZI, P. L. *et al.* A roda de conversas à luz da práxis freireana e seus impactos na percepção da diminuição do bullying escolar. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 27, p. 1-15, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/interface.220681>.

- REIS, M. de N. Automutilação: o encontro entre o real do sofrimento e o sofrimento real. **Polêm!ca**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 50-67, jan./mar. 2018.
- ROMÃO, E.; NUNES, C.; CARVALHO, J. R. (org.). **Educação, docência e memória**: desa(fios) para a formação de professores. Campinas: Librum Editora, 2013.
- ROSSO, F. **Marjorie Estiano explica autoflagelação de Carolina em ‘Sob Pressão’**: “É uma angústia imensa”. Gshow, Rio de Janeiro, 2 ago. 2017. Disponível em: <https://gshow.globo.com/series/sob-pressao/noticia/marjorie-estiano-explica-autoflagelacao-de-carolina-em-sob-pressao-e-uma-angustia-imensa.ghml>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- SAMPAIO, J.; SANTOS, G. C.; AGOSTINI, M.; SALVA, A. de S. **Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde**: uma experiência com jovens no sertão pernambucano. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, Botucatu, v. 18, n. 2, p. 1299-1312, 2014.
- SANTOS, B. de S.. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almedina, 2020.
- SANTOS, B. de S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SILVA, A. C. **Comportamento autolesivo não suicida em redes sociais virtuais**. 2016. 153 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal de São João del-Rei, Divinópolis, 2016.
- SILVA, E. de L. **Você é muito nova pra brincar de morrer... ou uma etnografia com jovens e adolescentes que praticam a automutilação**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.
- SILVA, J. C. da. **Mensagens sobre escarificações na Internet**: um estudo psicanalítico. 2014. 116 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.
- SIMIONI, A. R. **Autolesão deliberada em crianças e adolescentes**: prevalência, correlatos clínicos e psicopatologia materna. 2017. 65 f. Dissertação (Mestrado em Psiquiatria e Ciências do Comportamento) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- TOSTES, G. W. **Dor cortante**: sofrimento emocional de pessoas que se autolesionam. 2017. 129 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2017.

## EDUCANDO PARA A EMANCIPAÇÃO: QUAL A RELAÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE METODOLOGIAS ATIVAS E OS REGISTROS DE PAULO FREIRE NO ÚLTIMO QUADRIÊNIO?

*Aline Mainardes de Oliveira*

*Ana Lúcia Pereira*

*Fábio Antônio Gabriel*

### INTRODUÇÃO

O aprendizado é uma capacidade intrínseca ao ser humano, presente desde o nascimento, que se perpetua no decorrer da vida. Em todos os momentos, com todas as nossas experiências, estamos em constante aprendizado. Assim, devido à complexidade e à amplitude de tal capacidade, há anos diferentes estudos e pressupostos teóricos procuram dar respostas sobre como o cérebro humano realmente aprende, além de buscarem, nessas pesquisas, estratégias para potencializar e ampliar tal processo.

Em linhas gerais, vale salientarmos que o aprendizado ocorre por meio de conexões chamadas sinapses, que acontecem entre os bilhões de neurônios presentes no cérebro humano. Cosenza e Guerra (2011) declaram que as sinapses regulam a passagem de informações e são de suma relevância para a aprendizagem. Ademais, as informações chegam ao cérebro por meio dos sentidos, que captam os estímulos recebidos previamente pelo ambiente. Logo, o aprendizado é resultado da soma entre fatores mentais e o meio em que se vive.

Embora o aprendizado seja uma constante na vida dos indivíduos, em diferentes ambientes e em todas as faixas etárias, há um espaço social delimitado para o aprimoramento dessa capacidade: a escola. Esse é o lugar onde se espera que os indivíduos desenvolvam os conhecimentos básicos socialmente estabelecidos, formando cidadãos que atuarão ativa e contundentemente na sociedade, conectando os conhecimentos adquiridos ao longo de sua vida. Nesse sentido, Moretto (2000) declara que a função da escola é formar gerentes da informação, e não acumuladores de dados.

Assim, fazem-se necessárias estratégias que busquem maximizar o processo de aprendizagem nas instituições escolares, além de cumprirem efetivamente seu papel social na construção de cidadãos críticos e ativos, uma vez que a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – estabelece a vinculação entre educação e práticas sociais (Brasil, 1996).

Contudo, nos últimos anos, grandes fenômenos ocorridos em escala mundial, como a globalização, o apogeu tecnológico e a chegada do Antropoceno, geraram mudanças nas esferas sociais e nas práticas educativas, ocasionando rupturas na maneira de se conceber a educação. Atualmente, a presente geração necessita de práticas que se alinhem aos seus moldes sociais e às suas particularidades, posto que a informação está ao seu alcance de maneira facilitada e com imensurável rapidez.

Nessa perspectiva, Firmino e Braz (2020) afirmam que as práticas de ensino baseadas em modelos tradicionais não são satisfatórias para a aquisição de competências e habilidades necessárias à atualidade. Logo, entendemos que as ações educativas devem promover a superação de práticas que não se alinhem ao cenário do século XXI, já que a evolução da sociedade deve ser acompanhada pela atualização dos métodos de ensino.

Pensando em diferentes estratégias educacionais para a contemporaneidade, evidencia-se a necessidade de superação de métodos tradicionais alicerçados na passividade do ensino, característicos de um sistema no qual os alunos, enfileirados, recebem inertes os conteúdos transmitidos pelos professores. Libâneo (2002) afirma que, em tal modelo de ensino, não há contextualização do que está sendo ensinado na cotidianidade dos alunos, tampouco demonstrações práticas desses conteúdos.

Tal tendência de ensino é chamada de “educação bancária” por Paulo Freire (2007), pois se trata de uma concepção totalmente unilateral, que consiste no depósito de ideias e conteúdos nos alunos – ou seja, o educador vê o estudante como um vazio que necessita ser preenchido. Como nesse processo não há espaço para a atuação do aluno, a consequência é um aprendizado passivo e mecanizado.

Em contraposição à educação tradicional passiva, surge a educação ativa, na qual os alunos são agentes de sua própria aprendizagem, obtendo protagonismo na construção do conhecimento. Esse modelo educacional visa à autonomia, sendo nesse contexto que se apresentam as metodologias ativas.

As metodologias ativas são modalidades de ensino que objetivam a inserção do aluno no processo de obtenção do conhecimento. São estratégias que o colocam como protagonista da aprendizagem, e não como mero espectador,

como ocorre nas metodologias tradicionais. Sobre elas, Bacich e Moran (2018, p. 4) afirmam: “As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”.

Diante das características apresentadas, percebe-se a relevância de incluir tais estratégias nos processos de ensino e aprendizagem, visto que elas contribuem para a formação de estudantes mais autônomos, tão necessários à sociedade atual. Ademais, vale ressaltarmos que os moldes do protagonismo infantil são citados e incentivados na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sobretudo no que se refere à obtenção do conhecimento e ao projeto de vida do estudante (Brasil, 2018).

É preciso mencionar que muitos são os tipos de metodologias ativas, pois se trata de um universo de possibilidades de estratégias educacionais alicerçadas no incentivo à autonomia, tais como gamificação, aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida, ensino híbrido, dentre outras – cada qual com suas características e estilos próprios. No entanto, todas são potencialmente significativas no estímulo ao protagonismo estudantil.

Contudo, salientamos que seguir uma receita pronta de algum tipo de metodologia ativa, sem uma intencionalidade emancipatória que ressignifique os processos de aprendizagem em busca de cidadãos conscientes e críticos, é ineficaz para a verdadeira educação libertadora. Esta se contrapõe veementemente à educação bancária apontada por Freire (1987), até porque a educação deve ser uma prática de liberdade, e não um modelo seguido metodicamente. A autonomia desvelada nas metodologias ativas deve, sim, ser aquela que coloca o aluno no centro do processo educacional, mas que vise também à sua cidadania e consciência libertadora.

Paulo Freire (1996), embora não tenha discorrido explicitamente sobre as metodologias ativas, traz, em seus desvelamentos sobre a educação, princípios que vão ao encontro de tais metodologias. Ele defende a autonomia do educando no processo educacional e aponta a pertinência de métodos ativos nas ações educativas, tal como se observa nas metodologias ativas. No entanto, além de defender o protagonismo do aluno dentro da sala de aula, o autor o defende para a vida, posto que ele acredita ser por meio da educação que os alunos conseguirão desvelar e transformar a sociedade.

Assim, neste trabalho, buscamos entender qual é a relação entre metodologias ativas e as perspectivas de emancipação sob o viés freiriano nos sistemas educacionais. Para tal, foi realizada uma revisão sistemática a fim de verificarmos, nas pesquisas do último quadriênio (2020-2024) disponibilizadas no portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos CAPES), a existência de discussões sobre as

possíveis divergências e convergências entre tais metodologias e os escritos de Paulo Freire. Salientamos ainda que os termos utilizados para a pesquisa foram “metodologias ativas” e “Paulo Freire”.

O questionamento que norteou este artigo foi: O que se evidencia sobre a relação entre metodologias ativas e os escritos de Paulo Freire no último quadriênio? Nesse sentido, objetivamos refletir sobre os pontos de interpelação entre o pensamento de Freire e a defesa que se realiza, nos dias atuais, sobre a importância das metodologias ativas. Para tanto, além desta introdução e das considerações finais, organizamos este texto em mais quatro seções. Na sequência, abordamos a relevância da emancipação no contexto escolar sob a óptica de Paulo Freire. Posteriormente, discorreremos sobre as características e a importância das metodologias ativas. Em seguida, descreveremos os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa. Por fim, apresentamos os resultados e as discussões.

## **A IMPORTÂNCIA DA EMANCIPAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR SOB A ÓPTICA DE PAULO FREIRE**

Paulo Freire, embora tenha vivido no século passado, traz em seus registros apontamentos relevantes que podem ser desenvolvidos em qualquer geração e sociedade. Seus vieses não quietistas incentivam a população a desenvolver a criticidade e a participar ativamente da construção da sociedade. Ele defendia também que a educação não deveria ser desvinculada da sociedade, uma vez que se tratava da ferramenta necessária à emancipação. Logo, em suas palavras, a educação seria um ato político, objetivando a transformação do mundo do aluno (Freire, 1987).

Freire defendia ainda uma educação bilateral e horizontal. Bilateral, porque o professor deveria ensinar e aprender simultaneamente, uma vez que “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25). E horizontal, porque alunos e professores deveriam participar igualmente do processo de aprendizagem, desenvolvendo a escuta ativa e o respeito às diferenças por meio do diálogo.

A propósito, a dialogicidade é a base das ideias delineadas por Freire para a educação. Freire (1987, p. 92) relata: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. O diálogo é, portanto, a chave para uma educação humanizadora, uma vez que é por meio dele que os indivíduos aprendem mais sobre si, sobre o outro e sobre o mundo que os cerca. Ademais, por meio da dialogicidade, é possível perceber e ampliar diferentes visões de mundo, aprendendo sobre diferenças, sentimentos, experiências, lutas, pontos de vista – promovendo interações e interligações entre os sujeitos.

O diálogo é uma ponte que liga pessoas, ideias e ações. Freire (1979, p. 79) complementa que “[...] ensinar e aprender são atos dialógicos, relacionais, em que a validade do ensino está diretamente relacionada com a qualidade da aprendizagem dos(as) educandos(as)”. Assim, percebe-se que o diálogo, quando utilizado dentro do processo educacional, favorece uma aprendizagem eficiente, sobretudo pelas possibilidades de desvelamento do mundo e da realidade que ele proporciona.

O diálogo se torna, por conseguinte, uma ferramenta essencial no processo de emancipação, pois promove uma relação horizontal no ensino-aprendizagem. Dá voz aos alunos, em vez de limitar a palavra aos professores, como se percebe nas concepções da educação bancária. Dessa forma, é necessário que, diante da educação emancipatória, os educadores percebam os alunos como sujeitos ativos – indivíduos com interesses, capacidade de escolha e experiências. Enfim, como seres inseridos nos processos de aprendizagem e na vida.

Contudo, embora o educador deva desenvolver esse olhar crítico sobre seu aluno, vendo-o como agente do processo educativo, muitas vezes os próprios educandos não se veem como sujeitos ativos de sua existência, mas como sujeitos submetidos às dominações impostas. É preciso, portanto, um trabalho de intervenção, no qual os docentes desafiem os educandos a perceberem sua situação existencial, a se reconhecerem como agentes de seu momento histórico e de sua identidade cultural. Logo, o educador deve instigar práticas que eduquem para a autonomia dos sujeitos. Ademais, é necessário um trabalho de despertar da conscientização, a fim de que os indivíduos conheçam e analisem criticamente a realidade que os rodeia. Sob esse viés, Freire (1987, p. 26) discorre:

A conscientização é, [...] um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em ‘estar frente à realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

Percebe-se, então, a preponderância dada à conscientização dos indivíduos, posto que, quanto mais consciente se torna o sujeito, mais capacitado estará para agir, construir sua história e transformar a sociedade. Freire (1979, p. 19) ainda declara: “Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais emerge, plenamente consciente, comprometido, pronto a intervir na realidade para mudá-la”.

Logo, percebe-se que a educação não deve partir da neutralidade – muito pelo contrário, a neutralidade na educação é uma prática de legitimação

da opressão, pois oculta a realidade, mantendo o *status quo* que privilegia os dominadores. Os professores devem, então, assumir uma posição engajada, utilizando-se de uma educação problematizadora, revendo suas atitudes e percepções, sobretudo no que tange à sua postura em relação ao aluno. Além disso, para educar para a emancipação, os educadores devem fomentar práticas alinhadas ao protagonismo dos alunos nas ações educativas, incentivando-os a assumirem uma postura ativa e crítica sobre si, sua aprendizagem e a comunidade em que estão inseridos.

Para tanto, o educador não deve assumir uma posição autoritária e expositiva de conteúdos, mas promover práticas que possibilitem a construção do conhecimento (Freire, 1996). Dessa maneira, os professores não devem transmitir assuntos prontos e acabados, mas oportunizar e facilitar conhecimentos que instiguem a ação e a reflexão dos alunos, no contexto de suas vivências e práticas. Ainda, tais conteúdos devem estar alinhados aos interesses dos educandos e dotados de valores pertinentes às suas formações pessoais e sociais.

É pertinente elucidar que não se trata de um trabalho fácil, mas, sim, de extrema relevância, visto que a escola e a prática docente devem redimensionar seu agir educativo, alinhando-se ao que se espera delas como função social. Nessa perspectiva, Paulo Freire (2007, p. 39) defende a necessidade de reformular e refletir sobre o trabalho escolar, sobretudo quando afirma que “[...] é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Por fim, educar para a emancipação é possibilitar a ação e a participação ativa dos alunos na construção e transformação da sociedade. Desse modo, educadores devem assumir-se como profissionais da dialogicidade e trabalhadores sociais, colocando-se, juntamente com os educandos, como sujeitos ativos na construção do conhecimento e da humanização.

## AS METODOLOGIAS ATIVAS DENTRO DO CENÁRIO EDUCACIONAL

As metodologias ativas trazem fundamentos alicerçados na autonomia e no protagonismo do aluno dentro do processo educacional. Elas promovem práticas educativas sustentadas por pilares de ensino horizontais, pois permitem a participação ativa do educando na construção do conhecimento, colocando-o em um patamar ativo do saber e desmistificando a ideia do educador como único detentor de conhecimentos – como se observa nas tendências tradicionais de ensino.

Beck (2018) declara que a nomenclatura “metodologia ativa” surgiu recentemente; contudo, seus princípios são discutidos e defendidos há bastante tempo por diversos teóricos educacionais. John Dewey (1979), por exemplo, na primeira metade do século XX, por meio do movimento Escola Nova, já

destacava a relevância de colocar o aluno como protagonista do próprio saber. Ele apontava que aprender era uma característica própria do aluno, e o educador deveria ser um guia dentro do processo escolar, já que a energia propulsora do aprendizado deveria partir dos educandos.

A Pirâmide de Aprendizagem de William Glasser também apresenta princípios norteadores das metodologias ativas (A Pirâmide [...], 2017), visto que ele defende que o aluno precisa aprender por meio da prática, e não da simples memorização de conteúdo. Ademais, uma boa educação consiste na promoção do diálogo para o crescimento dos estudantes (A Pirâmide [...], 2017).

Independentemente do criador do termo ou da ideia de autonomia que sustenta as metodologias ativas, o fato é que, atualmente, elas representam modelos educacionais bastante pertinentes para as demandas escolares do tempo presente. Contribuem para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao cidadão do século XXI, promovendo, por meio de suas diversas estratégias e tipologias, o pensamento crítico, o trabalho colaborativo, a reflexão, o questionamento, além de habilidades comunicativas e de proatividade.

Garofalo (2018) complementa, afirmando que as metodologias ativas suscitam um “pensar fora da caixa”, pois estimulam maneiras diferentes de o aluno pensar e resolver problemas, conectando ideias que, à primeira vista, estavam desconectadas. Mota e Rosa (2018, p. 263) também corroboram essas informações ao afirmarem que “[...] as metodologias ativas defendem uma maior apropriação e divisão das responsabilidades no processo de ensino-aprendizagem, no relacionamento interpessoal e no desenvolvimento de capacidade para a autoaprendizagem”.

Além disso, diante dos significativos desafios que a educação contemporânea enfrenta – como a desmotivação e o desinteresse de alguns educandos pelas aulas tradicionais –, as metodologias ativas, segundo Berbel (2011), configuram-se como alternativas que despertam maior curiosidade nos discentes. Proporcionam, ainda, um sentimento de pertencimento e engajamento nos processos de ensino e aprendizagem, visto que os alunos são tratados como atores na obtenção do conhecimento. A autora afirma que informações recebidas de maneira mecanizada e memorizada não são suficientes nem satisfatórias para a participação efetiva e integrada dos discentes na vida em sociedade.

A própria BNCC traz em seus registros a necessidade do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, além da aquisição de atitudes e valores no meio educacional (Brasil, 2018). Dessa forma, o viés que trata o aluno como um ser passivo nos processos de aprendizagem não atende às demandas fundamentais da educação contemporânea. O protagonismo do aluno é fator relevante para a efetividade dos processos educativos, pois favorece sua capacidade de se entender

como agente de sua própria vida, assumindo responsabilidade por seus atos e desenvolvendo autonomia e autoconfiança. Nesse sentido, a BNCC aponta para a necessidade de superar a “[...] fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, o protagonismo do aluno em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende [...]” (Brasil, 2018, p. 17).

Logo, a própria BNCC traz apontamentos que indicam fundamentos das metodologias ativas. É importante elucidarmos que tais metodologias podem ser potencializadas com a utilização de tecnologias digitais, em virtude da familiaridade que os educandos da presente geração possuem com esses recursos, além dos benefícios que proporcionam à aprendizagem, quando utilizados de maneira efetiva e com viés pedagógico. Nessa acepção, Pischetola e Miranda (2021, p. 72) declaram: “É evidente como as tecnologias digitais potencializam e reafirmam o valor inovador dessas estratégias, representando a plataforma ideal para o seu desenvolvimento”.

Percebe-se a importância de colocar a tecnologia como aliada no processo educacional fundamentado nas metodologias ativas. Ademais, o próprio ensino híbrido é uma das possibilidades dentro do universo que norteia essas metodologias, uma vez que combina tempos e espaços diferenciados para a obtenção do conhecimento, misturando o ensino presencial com o *online* (Silva, 2022).

Brasil (2021, p. 1026) declara que “[...] os diferentes métodos ativos não precisam ser obrigatoriamente tecnológicos, todavia é importante prestar atenção que as mídias digitais vêm ganhando espaço numa velocidade gigantesca”. Entende-se, então, que a tecnologia pode ser um recurso que, somado à metodologia ativa, potencializa e amplifica os processos de ensino e de aprendizagem.

Vale mencionarmos que, embora nas metodologias ativas o aluno seja o responsável pela construção do próprio conhecimento, é o professor quem mediará tais práticas, inserindo estratégias no planejamento e atuando como guia e orientador do processo. Assim: “O ambiente de aprendizagem ativa pressupõe que o professor atue como orientador, supervisor e facilitador do processo de aprendizagem, não apenas como o único detentor do conhecimento já sistematizado” (Richartz, 2015, p. 301).

Freire (1996, p. 32), em seus apontamentos, afirma: “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. É muito importante que, desde sua formação, o professor seja instigado a práticas reflexivas e ativas, a fim de que, em sua atuação profissional, utilize metodologias ativas com seus alunos, contribuindo

para a transformação de vidas. Isso porque tais metodologias se fundamentam na autonomia, potencializam intelectualmente a capacidade dos estudantes e os estimulam a serem sujeitos responsáveis, ativos e mais independentes.

Ademais, os próprios estudos da neurociência, em consonância com o funcionamento do cérebro humano, apontam para evidências da eficácia dos princípios presentes no uso das metodologias ativas. Brasil (2021, p. 1018) reforça essa ideia ao destacar que, ao mesmo tempo em que a neurociência explica o desenvolvimento cognitivo, ela também dialoga com a aprendizagem ativa e, conseqüentemente, com as metodologias ativas. Nesse movimento dialógico, o estudante desempenha um papel ativo frente a uma proposta pedagógica inovadora – a postura de autoria e o protagonismo do sujeito aprendente pode alterar uma aprendizagem ou um comportamento já instalado.

É importante reiterarmos, ainda, que a autora destaca que a formação do cérebro, bem como suas transformações e inteligências, exige construções ativas para se consolidar. Portanto, a aprendizagem ativa é substancial para conectar memórias e desenvolver as inteligências (Brasil, 2021). Mazur (2015) complementa, alegando que pouco se aprende em uma aula expositiva, simplesmente “jogando” o conhecimento na mente dos educandos. Assim sendo, percebe-se a eficácia da utilização de métodos ativos para a construção do conhecimento. Logo, compreendemos que o uso de metodologias ativas em sala de aula é uma ferramenta poderosa na construção de uma aprendizagem mais dinâmica, satisfatória e significativa.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma vez que, de acordo com Lakatos e Marconi (2007), não há ciência sem o rigor de métodos científicos, definimos a presente pesquisa como de natureza bibliográfica, pois coloca o pesquisador em contato direto com a produção escrita relativa à sua temática (Pizzani *et al.*, 2012). Além disso, foram utilizados pressupostos da revisão sistemática de literatura, alicerçados nas etapas propostas por Mendes e Pereira (2020), para a respectiva realização do objetivo deste estudo.

A pesquisa foi realizada no portal de Periódicos CAPES, utilizando os termos “metodologias ativas” e “Paulo Freire”, com delimitação temporal entre 2020 e 2024. As palavras-chave não foram restritas ao idioma português brasileiro, a fim de ampliar a abrangência da temática pesquisada.

Inicialmente, foram encontrados 26 resultados. Contudo, alguns apresentaram distanciamento em relação ao tema da pesquisa. Assim, foram filtrados aqueles que abordavam a utilização das metodologias ativas na prática docente e que traziam os registros de Paulo Freire como embasamento. A

partir desse novo filtro, foram analisados 15 resultados que, após leitura inicial e verificação das palavras-chave, foram categorizados de acordo com suas similaridades. Tais análises partiram da abordagem qualitativa, uma vez que “[...] é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (Lüdke; André, 1986, p. 18).

Após a leitura e análise dos estudos selecionados, os dados foram organizados em quatro categorias temáticas, a saber: (1) Metodologias e problematização da prática docente; (2) Relação entre tecnologia e metodologias ativas; (3) Uso de metodologias ativas nos cursos de graduação; e (4) Metodologias ativas e relatos de experiências. Na próxima seção, apresentamos os resultados encontrados em cada uma dessas categorias.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao realizarmos o levantamento de estudos disponibilizados no portal de Periódicos CAPES sobre a relação entre metodologias ativas e os registros de Paulo Freire no último quadriênio, encontramos um total de 26 resultados. Todavia, é importante evidenciarmos que nem todos foram considerados para a análise, em virtude do distanciamento do assunto tratado em relação ao problema desta pesquisa. Além disso, nenhum dos trabalhos analisados discorreu claramente, ou teve como objetivo explícito, evidenciar possíveis convergências e divergências entre os termos pesquisados. Assim sendo, foram analisados apenas os resultados que apresentaram projeções das metodologias ativas e utilizaram Paulo Freire como um dos referenciais teóricos. Entretanto, devemos destacar que, em nenhum caso, houve uma relação direta entre esses dois elementos.

Ao verificarmos o conteúdo principal de cada trabalho, identificamos algumas similaridades, que permitiram a organização dos estudos em quatro categorias temáticas: Metodologias ativas e a problematização da prática docente, Relação entre tecnologia e metodologias ativas, Uso de metodologias ativas nos cursos de graduação e Metodologias ativas e relatos de experiências. No Quadro 1, apresentamos essas categorias com seus respectivos trabalhos relacionados.

Categorias	Artigos relacionados – título e autoria
Metodologias e problematização da prática docente	<p><i>A educação problematizadora de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem com as novas tecnologias</i> (Weyh; Nehring; Weyh, 2020)</p> <p><i>Reflexões sobre o legado de Paulo Freire e a EPT: metodologias ativas para práticas educativas</i> (Lopes; Gomes, 2022)</p> <p><i>Formação docente, metodologias ativas e problematização: diálogos com Paulo Freire</i> (Nascimento; Fernandes, 2021)</p> <p><i>A formação construtivista de educandos de farmácia na gestão do SUS: abordagens e contribuições para ambientes virtuais de aprendizagem</i> (Cunha; Campos; Mattos, 2019)</p> <p><i>“Problematizar para se (re)pensar”: oficinas de educação permanente em saúde no serviço de neurologia de hospital-escola</i> (Sousa et al., 2023)</p>
Relação entre tecnologia e metodologias ativas	<p><i>Tecnologia na educação de Mato Grosso e as formações continuadas ofertadas para seu uso nas práticas pedagógicas de sala de aula</i> (Ruis; Morandi; Bisol, 2023)</p> <p><i>Uso do aplicativo KAHOOT no ensino de conceitos básicos em patologia e parasitologia</i> (Carvalho; Paiva, 2021)</p> <p><i>Aprendizagem significativa e o uso de metodologias ativas na educação profissional e tecnológica</i> (Silva; Lima; Pontes, 2023)</p> <p><i>Explorando as conexões entre a política educacional de Paulo Freire e o uso da gamificação no ensino de língua inglesa</i> (Santos, 2023)</p>
Uso de metodologias ativas nos cursos de graduação	<p><i>Metodologias ativas de ensino e aprendizagem na disciplina de Direito Tributário II: um relato de experiência frente aos novos desafios no ensino a distância</i> (Medina et al., 2022)</p> <p><i>Sala de aula invertida: construção de jogos lúdicos para o ensino na graduação em Enfermagem</i> (Rodrigues et al., 2020)</p> <p><i>Do ensinar e do aprender direito por meio de metodologia ativa</i> (Soares et al., 2022)</p> <p><i>Metodologías activas en la formación crítica del magister en enfermeira</i> (Sobral et al., 2020)</p>
Metodologias ativas e relatos de experiências	<p><i>Metodologias ativas no curso de italiano da UFBA: relato de experiências inovadoras</i> (Cabral, 2020)</p> <p><i>Metodologias ativas no ensino de ciências da natureza: percepção de professores de uma escola do município de Altaneira – Ceará</i> (Silva et al., 2022)</p> <p><i>Ensino de geografia e o estudo da população brasileira</i> (Manfio, 2022)</p>

Fonte: os autores.

A primeira categoria, intitulada “Metodologias e problematização da prática docente”, é a mais próxima de mensurar a relação entre metodologias ativas e o pensamento de Paulo Freire. Os trabalhos dessa categoria ressaltam os benefícios da problematização no contexto da prática docente, valorizando o legado da pedagogia freireana e defendendo a educação emancipatória por ele vislumbrada. Apontam, ainda, as metodologias ativas como alternativas às práticas tradicionais de ensino.

Dentre as alternativas metodológicas abordadas, destacam-se a sala de aula invertida e a experimentação problematizadora. A efetividade dessas

metodologias está na junção entre teoria e prática nos processos de ensino e aprendizagem, permitindo o contato dos alunos com problemas reais de sua realidade social. Isso contribui para a formação da consciência, a socialização do conhecimento e a humanização, em consonância com os fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação.

Ademais, nota-se nessa categoria a ênfase atribuída ao diálogo no processo educacional. Weyh, Nehring e Weyh (2020) destacam a importância de desenvolver uma pedagogia da pergunta, que crie espaços de trocas mútuas e valorização de cenários participativos e reflexivos. Nascimento e Fernandes (2021, p. 543) complementam: “[...] o que propomos é uma formação docente que não dissocie teoria e prática, mas que, por meio da dialogicidade problematizadora, proporcione a reflexão crítica e a emancipação dos educandos”.

A autonomia é outro pilar recorrente nessa categoria, sendo apontada como fundamental para a construção do conhecimento e para a transformação social. Lopes e Gomes (2022, p. 88-89) afirmam que

[...] planejamento e organização das práticas pedagógicas devem ser propulsores da autonomia, criticidade, criatividade e protagonismo do estudante, para que sejam capazes de compreender e enfrentar as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais de sua realidade de forma crítica e entendendo a relação entre os fundamentos científicos e técnicos do mundo do trabalho.

Percebe-se, portanto, a preocupação das autoras com o desenvolvimento da autonomia no contexto escolar, de modo que ela se reflita em todos os âmbitos da vida dos estudantes. Para Lopes e Gomes (2022), a liberdade, quando aliada ao diálogo, permite o protagonismo do aluno em seus processos de aprendizagem e em sua vida.

A segunda categoria, denominada “Relação entre tecnologia e metodologias ativas”, trata da conexão entre as práticas de metodologias ativas e o uso de tecnologias digitais no processo educacional. Ruis, Morandi e Bisol (2023) explicam que a tecnologia funciona como ponte entre a sala de aula e o mundo, considerando que a informação está hoje disponível com imensurável facilidade.

Carvalho e Paiva (2021) também ressaltam que os recursos tecnológicos são ferramentas que contribuem para o sucesso das práticas educativas. Todavia, os autores alertam para a necessidade de planejamento pedagógico intencional no uso da tecnologia. Como afirmam Ruis, Morandi e Bisol (2023, p. 200), o uso pedagógico da tecnologia tem de “[...] ser algo planejado, elaborado e com o objetivo de alcançar e garantir o direito constitucional da aprendizagem dos estudantes”.

Além disso, a tecnologia, quando articulada com a perspectiva da educação problematizadora, pode favorecer a formação de sujeitos mais críticos. Santos

(2023, p. 34) argumenta que esse uso oferece “[...] oportunidades para uma aprendizagem transformadora, participativa e contextualizada, estimulando a consciência crítica, a autonomia e a participação ativa dos estudantes”.

A terceira categoria, intitulada “Uso de metodologias ativas nos cursos de graduação”, evidencia como essas metodologias têm se mostrado aliadas relevantes no Ensino Superior, especialmente em cursos como Direito e Enfermagem. Partindo da premissa do “aprender fazendo”, as metodologias ativas apresentam-se como estratégias eficazes para aproximar teoria e prática nos cursos de graduação, proporcionando aos estudantes experiências mais significativas e aplicáveis à realidade profissional.

Sua utilização permite ao discente passar de um sujeito passivo nos processos de ensino e aprendizagem a construtor do próprio conhecimento, propiciando-lhe uma conduta ativa, na qual será capaz de resolver problemas, desenvolver projetos e oportunizar uma construção mais sólida do saber. Outro benefício é que essas metodologias proporcionam uma grande aproximação entre a realidade e a prática dos futuros profissionais (Rodrigues *et al.*, 2020).

Foi relatado, também, que a utilização de metodologias ativas na academia ocasiona maior engajamento por parte dos envolvidos, estimulando a participação e o diálogo dos discentes (Sobral *et al.*, 2020). Contudo, ressalvas foram levantadas quanto à sua aplicação, pois é necessário levar em consideração “[...] o conteúdo, o espaço, a metodologia, o público e a disponibilidade dos recursos necessários para implementar o que foi planejado” (Sobral *et al.*, 2020, p. 10).

Outro ponto relevante levantado nas discussões sobre o uso das metodologias ativas no Ensino Superior foi o viés problematizador que elas suscitam nos discentes, pois tais estratégias estão “[...] proporcionando um maior interesse e motivação no discente com o objetivo de que ele aprenda e desenvolva uma formação amparada no pensamento crítico coerente e assertivo” (Medina *et al.*, 2022, p. 236). Desse modo, elas potencializam o olhar crítico e reflexivo do graduando.

Na quarta categoria, denominada “Metodologias ativas e relatos de experiências”, os trabalhos analisados objetivaram apresentar experiências práticas docentes relativas à utilização dessas estratégias. Ao considerar sua introdução no contexto educacional, percebemos a preocupação com práticas ainda alicerçadas em modelos tradicionais de ensino, os quais se mostram insuficientes para o tempo presente. Isso reforça a necessidade do uso de estratégias mais atuais e inovadoras, como as metodologias ativas.

Nesse sentido, Manfio (2022, p. 28) argumenta que, “[...] em muitas aulas o conhecimento é repassado aos educandos de forma repetitiva e mecânica.

O aluno é reproduzidor de conceitos e conteúdos, e isto transforma a disciplina em uma matéria escolar chata e desinteressante”. Diante da acessibilidade ao conhecimento na atualidade, entendemos que não faz mais sentido para o aluno aprender por meio da simples transposição de conceitos e conteúdos mecanizados.

Em contrapartida, as metodologias ativas são apresentadas nessa categoria como uma alternativa didática mais significativa e efetiva, visto que colocam o aluno no centro do processo educacional, tornando-o responsável por sua construção do conhecimento. Logo, é “[...] necessário prender a atenção e fazer os alunos trabalharem na construção e aprofundamento dos seus conhecimentos [...]” (Manfio, 2022, p. 29). Além disso, “[...] o ensino precisa ser algo dinâmico, que cativa o aluno para se abrir a um novo conhecimento, e não apenas transposição de conceitos e teorias [...]” (Manfio, 2022, p. 29).

Observa-se, porém, nesse contexto, a preocupação dos autores com a pouca familiaridade de muitos professores com o uso das metodologias ativas. Sob tal perspectiva, Silva *et al.* (2022) discorrem que, possivelmente, essa limitação decorre da ausência de abordagem sobre o tema durante a formação docente. Assim, compreendemos a importância de inserir essas metodologias nos cursos de licenciatura, a fim de preparar os futuros professores para sua aplicação em sala de aula.

Em suma, como já discutido, nenhuma das categorias apresentou uma relação direta entre o uso das metodologias ativas e o viés emancipador de Paulo Freire. No entanto, verificamos algumas aproximações, sobretudo quando os autores discutiram a eficácia e os benefícios das metodologias ativas, apresentando-as como alternativas aos métodos tradicionais, defendendo a problematização como prática pedagógica e referenciando Paulo Freire como opositor das concepções bancárias de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente artigo, objetivamos evidenciar quais são as pesquisas e as conexões que a academia tem estabelecido entre as metodologias ativas e os apontamentos de Paulo Freire sobre a emancipação. Assim sendo, este trabalho se pautou na seguinte indagação: O que se evidencia sobre a relação entre metodologias ativas e os escritos de Paulo Freire no último quadriênio? Para responder a essa problemática, realizamos uma revisão sistemática das publicações disponíveis no portal Periódicos CAPES, abrangendo o período de 2020 a 2024.

Com base nos pressupostos de revisão sistemática apresentados por Mendes e Pereira (2020), identificamos quatro categorias: “Metodologias ativas e

problematização da prática docente”, “Relação entre tecnologia e metodologias ativas”, “Uso de metodologias ativas nos cursos de graduação” e “Metodologias ativas e relatos de experiências”. Ao analisarmos essas categorias, percebemos que nenhuma delas trata, explicitamente, do objeto de pesquisa delineado neste artigo, visto que nenhum dos trabalhos investigados apresenta uma relação direta entre metodologias ativas e os escritos de Paulo Freire. O que identificamos foram manifestações sobre os benefícios das metodologias ativas no cenário educacional e, como suporte teórico a tais práticas, o nome de Paulo Freire foi citado em alguns estudos – especialmente por sua defesa de uma educação ativa e da pedagogia da autonomia, cujos fundamentos dialogam com os princípios das metodologias ativas.

Além disso, algumas publicações também destacaram os benefícios do uso de tecnologias na implementação das metodologias ativas, considerando a familiaridade que os discentes da presente geração têm com esses recursos. Da mesma forma, foram abordados aspectos relacionados ao desenvolvimento da criticidade por meio dessas ferramentas, sobretudo quando inseridas em uma proposta de educação problematizadora, que pode despertar a consciência crítica e a participação ativa dos estudantes.

Outro apontamento relevante encontrado refere-se ao uso das metodologias ativas nos cursos de graduação, ressaltando a importância do “aprender fazendo” e da articulação entre teoria e prática na formação profissional. Essas estratégias também foram destacadas por sua capacidade de aproximar o processo formativo das realidades dos futuros profissionais, gerando maior engajamento e participação ativa na construção do saber.

Em suma, ao realizar essas averiguações, concluímos que a pergunta norteadora deste trabalho não foi respondida de forma objetiva pelas publicações analisadas. Foram encontrados indícios de aproximações entre metodologias ativas e os fundamentos freireanos, mas de modo indireto e não sistematizado – o que evidencia a necessidade de mais estudos que articulem de maneira clara essas duas temáticas.

As metodologias ativas se apresentam como estratégias adequadas ao tempo presente; no entanto, devem ser trabalhadas dentro de um contexto de educação problematizadora, como já defendia Paulo Freire há décadas. Assim, torna-se possível combinar a potencialidade de uma educação dinâmica e inovadora, promovida pelas metodologias ativas, com uma formação mais humanizadora e emancipatória, como aquela desvelada nos escritos freireanos.

## REFERÊNCIAS

A PIRÂMIDE de Aprendizagem de William Glasser. **CESD**, Campinas, 2017. Disponível em: <https://www.cesdcampinas.org.br/a-piramide-de-aprendizagem-de-william-glasser/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BECK, C. Metodologias ativas: conceito e aplicação. **andragogia Brasil**, [s. l.], 2 out. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3iUycgJ>. Acesso em: 2 abr. 2024.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/10326/10999>. Acesso em: 3 maio 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL, M. S. Neurociência cognitiva e metodologias ativas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 7, n. 7, p. 1017-1032, 2021. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v7i7.1742>.

CABRAL, J. L. Metodologias ativas no curso de italiano da UFBA: relato de experiências inovadoras. **Revista de Italianística**, São Paulo, n. 40, p. 31-43, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-8281.i40p31-43>.

CARVALHO, G. D.; PAIVA, M. A. V. Uso do aplicativo KAHOOT no ensino de conceitos básicos em patologia e parasitologia. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, v. 8, n. 2, p. 751-760, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/article/view/4426>. Acesso em: 1 jun. 2024.

COSENZA, R.; GUERRA, L. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, M. S.; CAMPOS, H. M. N.; MATTOS, M. P. A formação construtivista de educandos de farmácia na gestão do SUS: abordagens e contribuições para ambientes virtuais de aprendizagem. **Revista Baiana de Saúde Pública**, Salvador, v. 43, n. 1, p. 288-300, jan./mar. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22278/2318-2660.2019.v43.n1.a3030>.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

- FIRMINO, L. S.; BRAZ, N. S. Neurociência: uma revisão bibliográfica de como o cérebro aprende. **Id on Line – Revista de Psicologia**, Jaboaão dos Guararapes, v. 14, n. 53, p. 999-1009, 2020. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v14i53.2370>.
- FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- GAROFALO, D. Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. **Nova Escola**, [s. l.], 25 jun. 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3vFonFX>. Acesso em: 15 maio 2024.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. 5. reimp. São Paulo: Atlas, 2007.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LOPES, C. B.; GOMES, I. R. Reflexões sobre o legado de Paulo Freire e a EPT: metodologias ativas para práticas educativas. **Revista Cesumar – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, Maringá, v. 27, n. 1, p. 79-92, 2022 DOI: <https://doi.org/10.17765/2176-9176.2022v27n1.e10706>.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MANFIO, V. O ensino de geografia e o estudo da população brasileira: um trabalho sobre as festas juninas a partir da construção de maquetes. **Revista Tocantinense de Geografia**, Araguaína, v. 11, n. 25, p. 15-32, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20873/rtg.v11i25.13932>.
- MAZUR, E. **Peer instruction**: a revolução da aprendizagem ativa. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MEDINA, F. das C. S.; MIHALIUC, K. de M. M.; SILVA, M. C. de Q. e; FREITAS, T. M. L. de. Metodologias ativas de ensino e aprendizagem na disciplina de direito tributário II: um relato de experiência frente aos novos desafios no ensino a distância. **Revista Pedagogia Universitaria y Didáctica del Derecho**, [s. l.], v. 9, n. 1, p. 221-238, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-5885.2022.65244>.
- MENDES, L. O. R.; PEREIRA, A. L. Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: análise do processo e proposição de etapas. **Educação Matemática e Pesquisa**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 196-228, 2020. DOI: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i3p196-228>.

- MORETTO, V. P. **Construtivismo: a produção do conhecimento em aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MOTA, A.; ROSA, C. T. W da. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 2, p. 261-276, 28 maio 2018. DOI: <https://doi.org/10.5335/rep.v25i2.8161>.
- NASCIMENTO, T. J.; FERNANDES, S. R. de S. Formação docente, metodologias ativas e problematização: diálogos com Paulo Freire. **Revista de Iniciação à Docência**, Jequié, v. 6, v. 2, p. 526-548, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/riduesb.v6i2.9292>.
- PISCHETOLA, M.; MIRANDA, L. T. de. **A sala de aula como ecossistema: tecnologias, complexidade e novos olhares para a educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2021.
- PIZZANI, L.; SILVA, R. C. da; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 53-66, jul./dez. 2012.
- RICHARTZ, T. Metodologia ativa: a importância da pesquisa na formação de professores. **Revista Vale**, Três Corações, v. 13, n. 1, p. 296-304, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unincor.br/index.php/revistaunincor/article/view/2422>. Acesso em: 10 jun. 2024.
- RODRIGUES, S. B.; MARINHO, E. M.; OLIVEIRA, G. R. de; SILVA, L. A. S. da. Sala de aula invertida: construção de jogos lúdicos para o ensino na graduação em Enfermagem. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 12, p. 1-20, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i12.10679>.
- RUIS, L. L. P.; MORANDI, M.; BISOL, L. V. Tecnologia na educação de Mato Grosso e as formações continuadas ofertadas para seu uso nas práticas pedagógicas de sala de aula. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 24, n. 2, p. 187-203, 2023. DOI: <https://doi.org/10.31512/19819250.2023.24.02.187-203>.
- SANTOS, J. G. dos. Explorando as conexões entre a política educacional de Paulo Freire e o uso da gamificação no ensino de língua inglesa. **Revista Multifaces**, Montes Claros, v. 5, n. 2, p. 30-35, 2023. DOI: <https://doi.org/10.29327/2169333.5.2-5>.
- SILVA, E. P. da. **Ensino híbrido e as experiências pedagógicas com tecnologias digitais**. 2022. 20 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.
- SILVA, K. V. da *et al.* Metodologias ativas no ensino de ciências da natureza: percepção de professores de uma escola do município de Altaneira – Ceará. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 5, p. 1-13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i5.27446>.

SILVA, M. L.; LIMA, I. B.; PONTES, E. A. S. Aprendizagem significativa e o uso de metodologias ativas na educação profissional e tecnológica. **Revista Observatorio de La Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 21, n. 8, p. 9038-9050, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/oelv21n8-066>.

SOARES, L.; OLIVEIRA, E.; AZEVEDO, A. M. L. G.; BÉCHADE, M. J. S. Do ensinar e do aprender direito por meio de metodologia ativa. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 11, n. 12, p. 1-11, 2022. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34640>.

SOBRAL, J. P. C. P.; VIANA, M. E. R.; LÍVIO, T. A.; SANTOS, A. G. dos; COSTA, B. G. de S.; ROZENDO, C. A. Metodologias ativas na formação crítica de mestres em enfermagem. **Revista Cuidarte**, Bucaramanga, v. 11, n. 2, p. 1-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10.15649/cuidarte.822>.

SOUSA, F. W. M. de. *et al.* “Problematizar para se (re)pensar”: oficinas de educação permanente em saúde no serviço de neurologia de hospital-escola. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 16, n. 12, p. 32907-32921, 2023. DOI: <https://doi.org/10.55905/revconv.16n.12-229>.

WEYH, L. F., NEHRING, C. M.; WEYH, C. B. A educação problematizadora de Paulo Freire no processo de ensino-aprendizagem com as novas tecnologias. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 7, p. 44497-44507, 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n7-171>.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS  
DESAFIOS DO FORMADOR MUNICIPAL DO  
LEEI À FORMAÇÃO DOCENTE:  
ANÁLISE FORMATIVA DO PROJETO FEDERAL  
LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL,  
DENTRO DO COMPROMISSO NACIONAL  
CRIANÇA ALFABETIZADA**

*Eduardo Gasperoni de Oliveira*

## **INTRODUÇÃO**

O Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – CNCA – visa garantir que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas até os sete anos, promovendo desde a Educação Infantil práticas que desenvolvam habilidades fundamentais para a leitura e escrita. Neste contexto, o papel dos educadores da pré-escola é essencial, pois suas práticas pedagógicas, baseadas em ludicidade e interações, favorecem o desenvolvimento dessas competências.

Para apoiar esse compromisso, municípios têm investido na formação docente, especialmente com o Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI –, buscando não apenas introduzir crianças à cultura do escrito, mas também valorizar as linguagens diversificadas, promovendo práticas pedagógicas adequadas ao desenvolvimento integral dos pequenos, desde bebês até a idade pré-escolar.

Assim, como justificativa, sob o viés profissional, enquanto gestor-formador, reconhece-se a importância de investir na capacitação dos educadores, pois são eles os agentes responsáveis por efetivar as políticas educacionais e garantir o pleno desenvolvimento das crianças e dos bebês. Além disso, numa sociedade marcada por exclusões sociais, o investimento na aquisição do processo de leitura e de escrita, desde a tenra idade, torna-se imperioso e poderá minimizar as desigualdades sociais.

Os impactos dos baixos índices de alfabetização são significativos, afetando não apenas a trajetória escolar estudantil, mas também ampliando

as vulnerabilidades sociais e econômicas. Dessa forma, é essencial repensar as políticas nacionais de alfabetização, incorporando as melhores práticas identificadas em programas anteriores e ajustando as estratégias conforme as necessidades atuais, o que corrobora com a formação de cidadãos críticos e autônomos.

Este capítulo tem como objetivo geral descrever o percurso formativo do LEEI, visando investigar e promover estratégias eficazes de formação docente que aprimorem o processo de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil.

Os objetivos específicos incluem analisar os desafios enfrentados pelos educadores, identificar as práticas pedagógicas mais eficazes, propor estratégias de formação continuada, avaliar o impacto dessas ações na prática pedagógica e demonstrar como um processo eficaz de apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil pode influenciar positivamente a vida das crianças. Diante dessas especificidades, a atuação do formador municipal do LEEI é de suma importância.

Diante desse contexto, surgem questionamentos fundamentais: 1 – Como os educadores podem aprimorar suas práticas pedagógicas para promover efetivamente o processo de apropriação da leitura e escrita na Educação Infantil? 2 – Como o formador pode desempenhar um papel crucial na orientação docente, ajudando-os a desenvolver práticas eficazes?

Este capítulo está estruturado da seguinte maneira: abordar-se-á, em primeiro lugar, os pressupostos metodológicos e coleta de dados, em seguida, faz a análise das contribuições dos educadores e cursistas do LEEI por meio de dois questionários e finaliza com o relato de experiência do formador, seus desafios e perspectivas.

## **RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE OS DESAFIOS DO FORMADOR MUNICIPAL DO LEEI À FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE FORMATIVA DO PROJETO FEDERAL LEITURA E ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL, DENTRO DO COMPROMISSO NACIONAL CRIANÇA ALFABETIZADA**

### **PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E COLETA DE DADOS**

Em torno dos *procedimentos metodológicos*, acerca os objetivos, a metodologia deste capítulo compreendeu a pesquisa descritiva. Gil (2002) alega que esse tipo de pesquisa visa descrever as características de fenômenos específicos ou populações, incluindo a descrição de um estudo do nível de atendimento de entidades, o processo numa organização, bem como levantamento de atitudes,

opiniões e crenças na população. Nesse capítulo, buscou-se descrever como atuação do formador pode impactar positivamente na prática pedagógica docente, visando colaborar com o processo de apropriação da leitura e escrita na fase pré-escolar da Educação Infantil.

Quanto aos procedimentos e técnicas, este capítulo teve uma pesquisa de campo e um relato de experiência.

Para Gil (2002), a pesquisa de campo busca o conhecer intrínseco de uma realidade específica. A observação direta das atividades de grupos estudados e de entrevistas com informantes apreende as interpretações e as explicações do que aconteceu naquela realidade. Neste caso, foi analisado o processo formativo com o corpo docente do LEEI, por meio de atividades realizadas e observações ao longo da formação.

O relato de experiência descreve de modo preciso uma experiência, contribuindo à atuação profissional do pesquisador e para outros profissionais da área e que os resultados sejam passíveis de compreensão, concebidos como exemplo potencial exemplo a outras situações similares e estudos. Sua relevância está na identificação dos problemas, assim como o nível de generalização na aplicação de procedimentos ou de resultados da intervenção para vivências correlatas, o que pode servir como uma colaboração para a conduta metodológica da área à qual pertence (GIL, 2002). Assim, diante dos desafios para garantir a apropriação da leitura e da escrita na Educação Infantil, este relato apresenta estratégias formativas desenvolvidas pelo formador municipal do LEEI, na tentativa de destacar sua experiência na mediação que poderá potencializar o planejamento docente e fortalecer práticas pedagógicas intencionais à promoção de uma cultura letrada desde a primeira infância.

Em relação ao método de procedimento, esta investigação teve caráter monográfico, consistindo na análise de um específico assunto de suficiente valor representativo e que assegure rigorosamente métodos (Gil, 2002).

Além disso, quanto ao procedimento, necessitou de uma pesquisa de campo. Ou seja, “[...] a pesquisa de campo objetiva a produção ou reprodução de fenômenos”, de acordo com Gil (2002, p. 21). Tal técnica merece atenção, pois se exige critérios de escolha de amostragem, o modo pelo qual foram angariados os dados e os critérios analisados das informações obtidas.

Gil (2002) profere que, em se tratando da pesquisa de campo, o tipo de amostragem também necessita ser explicitado por meio do universo e de sua população. Continuando, caracteriza universo como o conjunto de fenômeno e todos os fatos que apresentam uma característica comum. Já população é definida como o conjunto de números obtidos, contando-se ou medindo-se certos atributos dos fenômenos e/ou fatos que constituem um universo. Desse

modo, o universo dessa pesquisa foi definido a Educação Infantil – segmento Pré-Escola, constituído pela amostra dos(as) professores(as) – população. Ainda em relação aos sujeitos em voga, foram 32 professores cursistas inicialmente e que concluíram o LEEI – 37 cursistas.

Para propor estratégias de formação continuada que atendessem às necessidades específicas dos educadores, foi elaborado programa de capacitação adaptado às demandas e às realidades locais e às características das crianças atendidas, com foco na construção de habilidades pedagógicas e na utilização de metodologias inovadoras.

Assim, os dados coletados concernem ao período de formação que perdurou de 23 de abril a 28 de novembro de 2024 e foram: atividades de estudo, planejamento e aplicação, seja presencial dos(as) professores(as) formandos(as) da pré-escola, por meio da capacitação oferecida; registros das atividades desempenhadas; análise de relatórios parciais e final elaborados em torno das atividades desenvolvidas; acompanhamento, observação e registro dessas formações quando aplicadas junto às crianças pequenas, isso por meio do Trabalho de Percurso e do Seminário Municipal, quando foi apresentada a culminância do projeto LEEI no sentido de o que tal formação contribuiu à atuação profissional de cada docente cursista, etc.

Além desses dados, a coleta ainda abrangeu um processo avaliativo do LEEI, que ocorreu, primeiramente, no primeiro dia de formação, dia 23/04/2024, em que os 32 cursistas tiveram que responder a três questionamentos, sendo: *1 – Qual foi sua primeira impressão do LEEI (antes de live/ seminário on-line e da formação de hoje)? 2 – Na sua opinião, qual seu maior desafio (sua maior dificuldade) para implementação do LEEI? 3 – O que você espera da formação e do formador?*

E, por fim, no sentido de analisar e avaliar todo o processo formativo, no dia 28/11/2024, os 37 cursistas responderam: *1 – Sua primeira impressão do LEEI, ao longo das formações continua a mesma? Sim? Não? Por quê? 2 – Na sua opinião, o seu maior desafio (sua maior dificuldade) para implementação do LEEI foi superada? Sim? Não? Por quê? 3 – Ao longo da formação, o formador superou suas expectativas? Sim? Não? Por quê?*

Em relação à contribuição dos participantes, utilizou-se suas iniciais em itálico com alguns trechos parafraseados e outros mencionados literalmente.

## ANÁLISE FORMATIVA DO LEEI: OS DESAFIOS DA ATUAÇÃO DO FORMADOR MUNICIPAL

Em relação à primeira impressão do LEEI – antes de live/ seminário *on-line* e da formação inicial, de 23/04/2024 –, pode-se perceber pontos convergentes e divergentes.

Em relação às convergências, os participantes do curso LEEI manifestam, em grande parte, uma expectativa positiva com a formação, que é vista como uma oportunidade de crescimento profissional e de aprimoramento das práticas de ensino na Educação Infantil. Como expressou *A. L. G.*, muitos perceberam a proposta do curso como uma inovação no tratamento da leitura e escrita para crianças de 4 e 5 anos, “[...] uma oportunidade de recompensar métodos que, até então, focavam menos na alfabetização formal e mais na familiarização lúdica com a escrita e a leitura”.

*A. A. S.* destacou também a importância do letramento precoce, considerando-o “[...] um privilégio de ensinar novas formas de assimilação às crianças [...]” de maneira diversificada e significativa. Indo ao encontro, *J. B. de B.* acredita “[...] que o aperfeiçoamento profissional dos educadores, possibilitará o desenvolvimento, com qualidade, do trabalho com a linguagem oral e escrita nas pré-escolas”.

Ademais, muitos educadores defendem que o curso se trata de uma continuidade de experiências anteriores, como “o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC –” e outros cursos semelhantes, apontando que o LEEI fornece novas possibilidades e orientações, mas também se conecta com práticas já aplicadas. *J. P. P.* menciona a relevância do curso para a alfabetização, “[...] embora, no começo, eu tivesse tido expectativas sobre novidades, vi na formação a oportunidade de rever e aperfeiçoar a prática pedagógica [...]”, um sentimento que apoia outros educadores.

Por outro lado, alguns participantes manifestaram dúvidas e preocupações com a adequação do conteúdo e da carga horária do curso. *A. A. D. de C.*, por exemplo, mostra uma certa reserva quanto à duração e ao critério da LEEI, relatando que chegou a desistir da participação ao ver o compromisso de quatro horas semanais e atividades complementares, embora depois tenha reconsiderado ao perceber o potencial do curso.

*E. G. da C.*, por sua vez, foi ainda mais crítica: “Desde o início, manifestei que não gostaria de fazer o curso, pois estou concluindo uma faculdade que já aborda alfabetização extensivamente”. Essa falta de clareza inicial e sobrecarga são pontos de insatisfação que geraram desmotivação para alguns educadores.

Além das questões estruturais, houve também dúvidas quanto ao objetivo da LEEI em relação ao foco no ensino da leitura e escrita na Educação Infantil.

Muitos, como *P. R.*, ficaram confusos durante os primeiros encontros e esperavam um direcionamento mais claro: “Ainda não compreendi bem os objetivos do projeto e como ele se integrará à prática em sala de aula”. *T. C.* por exemplo, esperava um curso mais específico para Educação Especial, considerando o aumento de crianças com necessidades específicas nas escolas, evidenciando uma discordância entre as expectativas dos docentes e a estrutura oferecida pela LEEI. Convém apontar que, *S. da S. G.*, foi a única a relatar o LEEI enquanto “[...] política pública”.

Na análise sobre os desafios para a implementação do programa LEEI, surgiram diversos pontos de convergência e de contraste. Muitos profissionais ressaltam, como maior dificuldade, o acúmulo de atividades e a sobrecarga de demandas. *A. A. D. de C.* e *J. G. L.*, por exemplo, enfatizam que, além de perderem momentos de formação na escola, no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – H.T.P.C. –, terão de conciliar o curso com as demandas já intensas de planejamento e de organização da sala de aula. Essa realidade ecoa em relatos como o de *M. D. de L.*, que aponta para os desafios de tempo e de equilíbrio entre as responsabilidades pedagógicas e as novas exigências do curso, o que revela uma preocupação comum com a adaptação do conteúdo formativo à prática cotidiana.

Outro ponto crítico levantado é a questão da estrutura e do suporte. *A. L. G.* menciona “[...] falta de apoio, estrutura e material [...]”, destacando que o cenário escolar, muitas vezes, não corresponde ao ideal descrito em projetos, como o LEEI, pois “[...] no papel é tudo lindo, mas sabemos bem que a nossa realidade é outra”. Esse pensamento é complementado por *S. C. F.*, que enxerga a falta de apoio familiar e de materiais de qualidade como barreiras que dificultam a eficácia das estratégias de leitura.

O contraste surge, por outro lado, em depoimentos de profissionais, que enxergam o curso mais positivamente, como *T. C.* e *A. A. P. S.*, ambas creditam nas previsões e na clareza da proposta do LEEI. *T. C.* por exemplo, entende o programa como uma extensão dos esforços já realizados nas salas de aula, vendendo-o como uma oportunidade de sistematizar e de potencializar o trabalho com linguagem. *A. A. P. S.* expressou confiança nas orientações da formação e se mostra otimista sobre a implementação prática, indicando que o verdadeiro desafio está na organização e no planejamento dos educadores.

A sobrecarga é outra barreira importante, especialmente no cenário atual em que as demandas burocráticas são intensas. *J. G. L.* menciona que “[...] somos cobrados muito mais pela parte burocrática, o papel, do que nosso trabalho em sala de aula”, apontando um conflito entre as atividades propostas pelo curso e as demandas da sala de aula. Essa visão reflete um desafio comum entre os educadores, que precisam conciliar a teoria com as realidades práticas da Educação Infantil.

Finalmente, os obstáculos relacionados ao engajamento e ao contexto socioeconômico dos alunos aparecem nos relatos de *E. R. K.* e *T. G.*, que mencionam que a dificuldade de adesão familiar e a realidade desigual dos estudantes representam barreiras para uma implementação equitativa.

Em resumo, enquanto alguns professores veem o LEEI como uma oportunidade de evolução prática, outros expressam preocupações com relação ao apoio estrutural, a dificuldade em manter a atenção dos alunos em um ambiente cada vez mais digital e as demandas familiares e burocráticas que limitam a efetividade da implementação do programa.

As expectativas para o LEEI giraram em torno de aprofundamento e atualização pedagógica, aliando teoria e prática, com estratégias aplicáveis à realidade da sala de aula e adaptadas ao contexto local. Nesse sentido, os docentes esperam que a formação não se restrinja ao conteúdo teórico, mas inclua atividades práticas e dinâmicas, visando à promoção de reflexões e de transformações pedagógicas. Além disso, é esperado que o curso apoie o processo de alfabetização respeitando as fases de desenvolvimento e as necessidades de cada criança. Ou seja, o desejo é que essa capacitação não fique apenas na teoria, mas que ofereça também atividades e práticas, proporcionando a troca de experiências entre os participantes. De acordo com *N. Z. de M.*:

Eu espero que a formação realmente atenda aos objetivos mencionados e explícitos durante a apresentação e que realmente o foco seja a aprendizagem real das crianças, levando em consideração a fase desenvolvimento em que se encontram principalmente no âmbito da avaliação deste aprendizado. Espero também que a teoria se relacione à prática dentro que é possível fazer com as condições que nós temos. Sendo assim, que a formação contribua para os nossos esforços e que leve em consideração aquilo que é exigido de nós e dos alunos.

As expectativas em relação à formação LEEI refletem o desejo de que amplie-se significativamente o repertório dos docentes, oferecendo tanta fundamentação teórica quanto a práticas que ajudem a enfrentar os desafios do cotidiano da Educação Infantil. Segundo *L. M. A.*, “Espero que a formação contribua significativamente para o trabalho docente [...]”.

Muitos educadores expressaram a importância de que o curso contemple a realidade das salas de aula, possibilitando uma aplicação prática e adaptada ao contexto local e às condições de trabalho dos profissionais. Pois, para *R. da S.* “Estou confiante que o LEEI será um grande marco na Educação Infantil [...]”.

Os educadores esperam que o formador atue como um facilitador dinâmico e empático, com habilidade para integrar teoria e prática de forma acessível e estimulante. Pois: “[...] espera-se que seja um mobilizador, articulador e conduza de forma dinâmica, focando na proposta do curso, garantindo que

todos os professores participem ativamente e coloquem os novos conhecimentos em prática” (*J. B. de B.*). Outro apontamento é que “[...] traga equilíbrio entre o conteúdo e sala de aula, seja um incentivador e entusiasta para os professores” (*J. P. P.*).

A didática e a clareza são essenciais para promover reflexões que impulsionem mudanças na prática pedagógica, criando um ambiente de apoio e confiança para os professores, “gerando reflexão e mudanças de paradigmas pensando no desenvolvimento global dos nossos alunos” (*D. C. T. S.*). Ao passo que *T. J. do P. G.* espera “[...] poder sugar de todas as formas o conteúdo que ele puder trazer a fim de sanar minhas preocupações não só com o ensino de qualidade e equidade com os especiais, mas também como aprimoramento pessoal e profissional”.

A questão profissional e acadêmica do formador foram levantadas também como ponto favorável ao bom andamento e aproveitamento da proposta do LEEI: “[...] profissional exemplar que é o formador, já foi meu gestor e melhorei bastante com as orientações pontuais que ele me passou” (*E. G. da C.*); “é um profissional ímpar, grande estudioso no que se refere a educação tanto do ensino infantil, fundamental e superior. Profissional graduado e totalmente apto ao posto de formador” (*R. da S.*).

Além de esclarecer dúvidas e manter a comunicação atenta, o formador deve compreender as realidades dos educadores, valorizando a escuta e a interação, pois “[...] há diálogo, fala e escuta dos professores que estão cursando o LEEI”, segundo *A. A. P. S.*;

Em síntese, o diagnóstico inicial do LEEI revela um cenário misto de excitação e anseios entre os participantes. Por um lado, muitos educadores enxergam a formação como uma oportunidade potencial de desenvolvimento profissional, destacando o potencial de inovação nas práticas de alfabetização e letramento de crianças pequenas, além de trazer novos recursos e incentivos a trocas de experiências. Em contraste, surgem preocupações com a sobrecarga de atividades e a falta de suporte estrutural e familiar, elementos que poderiam limitar a aplicabilidade dos conteúdos à realidade das salas de aula. Ainda assim, as expectativas quanto ao formador foram promissoras.

No que tange à primeira impressão do LEEI – 23/04/2024 – e se ao longo das formações – que se findaram em 28/11/2026 – tal impressão continuava a mesma, há pontos divergentes e convergentes.

As respostas dos participantes evidenciam consenso em alguns aspectos positivos do curso:

No que tange ao impacto na prática pedagógica, muitos participantes destacaram que o LEEI contribuiu para o aperfeiçoamento delas, pois “[...] o

curso superou as minhas expectativas, consegui resgatar algumas práticas para a minha sala de aula” (*A. C. de O. S.*) e “[...] fortaleceu minhas práticas pedagógicas e ampliou meus conhecimentos” (*T. M. C.*), ilustrando como a formação trouxe melhorias concretas no planejamento e na execução das atividades em sala de aula na Educação Infantil – Pré-Escola. Ou seja, muitos cursistas relataram que a primeira impressão do curso foi sendo transformada ao longo das formações. Alguns mencionaram que as atividades práticas e as trocas de experiências desempenharam um papel essencial nessa mudança.

“[...] Com o tempo e a aprofundamento nas discussões, percebi que o LEEI abrange questões muito mais profundas, como: a valorização da diversidade cultural, a promoção da empatia e a formação de leitores críticos. A literatura não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma forma de Arte que tem o potencial de transformar a maneira como as crianças se veem e veem o mundo” (*V. A. L.*).

Atratividade e dinamismo foram os pontos abordados por *J. B. de B.* A vivência prática “[...] de ações estratégicas dedicadas a garantir que todas as crianças brasileiras possam alcançar êxito no processo de alfabetização [...]”, foi apontado pela professora *H. G. V.*, pois: “Nessa perspectiva, a inserção da criança na cultura do escrito e dentro das especificidades dessa etapa da educação básica é de grande valia”.

Acerca das trocas de experiências, foram amplamente valorizadas, como foi apontado por *M. A. P.* e que caminha ao encontro ao relato de *A. A. P. S.*, já que “[...] nos proporcionou momentos agradáveis de compartilharmos nossos conhecimentos e práticas [...]”. Esse aspecto foi considerado enriquecedor e motivador para os cursistas, haja vista que, “[...] algumas das práticas já vivenciamos em sala e algumas das vezes passam despercebidas diante dos nossos olhos”, relatou *R. da S.*

Vários relatos reconheceram a relevância do aprofundamento teórico proporcionado pelo curso, como indicado por *T. M. C.*, ao dizer que o LEEI “[...] aprofundou conceitos, formulações teóricas e práticas sobre leitura e escrita.” Já *M. D. de L.*, disse que ficou “[...] mais segura ao desenvolver as atividades”.

Em relação aos pontos divergentes, no que diz respeito à primeira impressão *versus* percepção ao longo da formação, enquanto alguns docentes mantiveram uma visão positiva desde o início, outros relataram mudanças significativas ao longo do curso. Para *E. R. K.*, o LEEI “[...] mostrou-se consistente em sua abordagem desde o início [...]”, enquanto *M. I. de S. R.* afirmou que sua “[...] visão inicial foi sendo gradualmente alterada [...] a transformação mais marcante ocorreu do meio para o final”.

Equilíbrio entre teoria e prática foi um dos principais pontos de divergência. Alguns cursistas apreciaram a abordagem teórica, como *T. M. C.*, que destacou

“a reflexão sobre as práticas educativas abordadas em sala de aula”. Por outro lado, houve críticas quanto à falta de práticas mais concretas, como apontado por *J. G. L.*: “Imaginei que fosse um curso mais prático do que foi proposto [...]” e *M. C. da S. P.*: “No início, imaginei que discutiríamos mais sobre práticas do dia a dia”.

A formação foi criticada por alguns participantes devido à quantidade de atividades, especialmente no final do ano. *S. C. F.* comentou que “[...] a sobrecarga de tarefas dificultou o aproveitamento completo do curso”; o que reflete uma divergência sobre o formato e a organização do LEEI.

Enquanto alguns participantes sentiram que o curso trouxe inovações, como *T. J. do P. G. B.*, ao afirmar que pode “[...] adaptar as sugestões para minha sala”, outros creram que o conteúdo não trouxe tantas novidades, como *J. P. P.*, que mencionou “[...] sem tantas novidades, porém com boas abordagens”.

Em suma, o LEEI apresentou pontos de convergência significativos, especialmente em relação ao impacto positivo nas práticas pedagógicas, na troca de experiências e no aprofundamento teórico. No entanto, divergências surgiram em relação à adequação entre teoria e prática, à sobrecarga de tarefas e às expectativas iniciais *versus* resultados alcançados.

A superação do maior desafio bem como da maior dificuldade para implementação do LEEI foi o segundo questionamento aos colaboradores-cursistas. Na visão do grupo, houve percepções diversas sobre os maiores desafios enfrentados na implementação do LEEI, assim como sobre o grau de superação alcançado, denotando que, enquanto algumas dificuldades foram plenamente superadas, outras permaneceram como barreiras ou foram apenas parcialmente solucionadas.

No que tange à superação dos percalços, alguns desafios vencidos destacaram principalmente o suporte fornecido pelo formador do LEEI, o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e a abertura para novas metodologias. *A. C. de O. S.* expressou que “[...] foi sim superada [...]”, evidenciando que atividades significativas engajaram tanto as crianças quanto famílias, como no caso da “Maleta da Leitura”. *E. R. K.* destacou que a superação ocorreu graças ao suporte contínuo: “O maior desafio na implementação foi superado, principalmente devido ao suporte contínuo oferecido e à adaptação dos materiais e metodologias ao contexto das escolas e turmas”.

Segundo *M. I. de S. R.*: “[...] Hoje, posso dizer com certeza que o LEEI enriqueceu profundamente minha trajetória como professora e educadora”. *A. A. P. S.* relatou que o curso a ajudou a enfrentar os medos iniciais: “Vimos que são possíveis, basta querer trabalhar, mostrar o que há de bom para as crianças na Educação Infantil em se tratando de leitura e escrita”.

Em torno das reflexões sobre os avanços, os obstáculos mais frequentemente superados envolveram a adaptação das práticas pedagógicas e a flexibilidade de concepções. *M. I. de S. R.*, por exemplo, relatou: “Com o avanço das formações, fui flexibilizando minha visão, até que ela se modificou completamente”.

Outras participantes relataram a superação em relação ao tempo de organização e ao alinhamento entre teoria e prática, como *M. D. de L.*, que disse: “Minha maior dificuldade foi em adequar ao tempo [...] mas para o final do curso, já estava acostumando e me organizei melhor”.

Alguns professores, em seus apontamentos, discorreram acerca do estímulo para o protagonismo infantil, peculiarmente em torno dos processos de leitura e de escrita à condução “[...] para uma aprendizagem significativa” (*L. R. L. A.*); “[...] “Pois nos foram apresentadas maneiras de se trabalhar a leitura de forma onde a criança possa ser a protagonista do processo”. (*M. C. da S. P.*); “[...] e não apenas receptora de informações. Com as metodologias apresentadas, conseguimos trabalhar a leitura de maneira mais participativa e lúdica, o que facilita a implementação na prática” (*P. R. da S. B.*).

Por outro lado, alguns cursistas apontaram que seus desafios permaneceram inalterados, especialmente relacionados à participação das famílias e ao acesso a materiais adequados. Por exemplo, *S. C. F.* lamentou que as tentativas de engajar as famílias falharam: “Apesar das várias tentativas realizadas para aproximar as famílias da escola, apenas uma pequena parte se mostrou disponível para participar. Infelizmente, esse obstáculo não foi superado”.

Em torno das limitações estruturais, *V. A. L.*: acredita “[...]que o maior desafio para a implementação do LEEI ainda não foi superado. Um dos obstáculos é garantir o acesso a livros de qualidade para todas as crianças, especialmente em contextos mais vulneráveis”.

*L. M. A.* reforçou a incompatibilidade metodológica: “Muitas vezes, a metodologia de ensino apostilado limita as práticas de leitura e escrita que poderiam ser trabalhadas mais a fundo em sala de aula”.

Alguns relatos discorreram acerca da superação de dificuldades de modo parcial, apontando áreas que ainda necessitam de melhorias. Para *J. B. de B.*: “Foi superado parcialmente, mesmo com todo o esforço do formador. Alguns grupos de professores não participaram ativamente, demonstrando uma postura de descaso aos assuntos trabalhados”.

Complementando, *D. C. T. S.* disse que “ainda falta muito engajamento de todos os profissionais da educação (professores) que ainda não entenderam a real necessidade das formações de forma contínua”.

Caminhando na mesma linha reflexiva, *T. J. do P. G. B.* trouxe à discussão o desafio de engajar professores com experiência consolidada: “Com o tempo

e paciência, isso foi sendo esmiuçado e trazendo a participação das professoras cada vez mais, finalizando com a participação de bom grado e satisfação da grande maioria”.

Diante do exposto, foi possível perceber que a implementação do LEEI evidenciou uma diversidade de experiências. Enquanto muitos cursistas relataram avanços significativos, algumas dificuldades, como: a participação das famílias e o acesso a materiais, continuam como barreiras importantes. Há ainda espaço para melhorias em aspectos, como: a formação contínua e o engajamento de todos os profissionais. Enfim, reconhecer as superações alcançadas e as dificuldades ainda vigentes é essencial para aprimorar o programa futuramente, potencializando, assim, seus impactos.

E, por fim, ao longo da formação, o formador superou suas expectativas? Sim? Não? Por quê? De acordo com os cursistas, as expectativas foram superadas com êxito. Porém, ao ver de algumas professoras, não positivamente, pois “[...] não imaginei que, seria tão exigente com relação às atividades compensatórias” (*M. C. da S. P.*); sendo que “[...] a carga de trabalho das atividades compensatórias foi mais exigente do que eu imaginava. Considerando a rotina agitada dos professores, a quantidade de tarefas propostas foi um desafio extra [...]” (*P. R. da S. B.*); e “[...] em alguns momentos não conseguia compreendê-lo [...]” (*L. R, L. A.*).

Em contrapartida, as mesmas disseram que o formador “[...] sempre se prontificou, em qualquer horário e dia, a sanar as dúvidas que surgissem” (*M. C. da S. P.*); “[...] o mesmo sempre foi solícito para ajudar, tirando as dúvidas, até mesmo fora do horário de curso” (*L. R, L. A.*); o formador superou minha expectativa “[...] no que diz respeito à disponibilidade para tirar dúvidas e ao comprometimento em nos apoiar sempre que necessário [...]” realmente corroborou a “[...] um aprendizado mais profundo” (*P. R. da S. B.*).

Os demais cursistas teceram apontamentos favoráveis em relação à superação das expectativas. Os principais predicativos relatados em relação à pessoa do formador foram melhor distribuídos por meio de algumas categorias, acompanhados de trechos representativos extraídos das avaliações, como:

Ambiente acolhedor e colaborativo – predicativos: acolhimento, escuta ativa e atenção individualizada. “O formador sempre esteve disposto a esclarecer as minhas dúvidas. Procurou criar um ambiente acolhedor e acessível para que todos os cursistas se sentissem à vontade para questionar e explorar” (*A.C. de O. S.*); “O formador conseguiu criar um ambiente colaborativo, onde todos se sentiram à vontade para compartilhar suas experiências e questionamentos” (*V. A. L.*).

Competência profissional e experiência – predicativos: domínio do conteúdo, prática reflexiva e vivência diversificada. “O formador é um

profissional fora do comum, com ampla vivência na área educacional, em todos os segmentos” (*M. I. de S. R.*). “Demonstrou ser um profissional excepcional, com vasta experiência educacional, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Superior” (*M. A. P.*).

Adaptação às necessidades do grupo – predcativos: flexibilidade, dinamicidade e alinhamento com a realidade. “Teve que se reinventar para conquistar a todos. Ajudou e tirou dúvidas das cursistas todas as vezes que foi procurado” (*M. D. de L.*). “Foi se adequando às necessidades do grupo e se dedicando a elaborar conteúdos relevantes à nossa realidade” (*D. C. T. S.*).

Integração de teoria e prática – predcativos: conteúdo relevante, aplicação prática e reflexões significativas. “As expectativas foram superadas, pois o formador trouxe contribuições práticas e teóricas de grande valor” (*E. R. K.*). “O formador integrou teoria, prática e reflexões profundas sobre a importância da Literatura na Educação Infantil” (*C. M. S.*).

Atendimento personalizado e dedicação – predcativos: disponibilidade, paciência, atenção às demandas individuais. “Foi sempre muito solícito, auxiliando a turma na realização das atividades e mostrando-se disponível para tirar dúvidas e oferecer suporte sempre que necessário” (*S. C. F.*). “Demonstrou paciência com as atitudes apresentadas pelas cursistas, e sem dúvidas, sempre esteve disposto a ajudar, trazendo ainda mais conteúdo e relevância” (*T. J. do P. G. B.*).

Devolutiva e orientação: predcativos: avaliação construtiva, suporte contínuo e estímulo ao progresso. “Além de avaliar o progresso dos formandos de maneira objetiva e eficaz, ele forneceu feedback construtivo” (*H. G. V.*). “Durante o curso não mediu esforços para orientar e ajudar os cursistas, principalmente na reta final” (*A. A. D. de C.*).

De modo geral, a análise indicou que o formador superou as expectativas da maioria dos cursistas, evidenciando qualidades, como: competência, acolhimento e capacidade de adaptar-se às diferentes demandas do grupo. Ademais há algumas sugestões de melhoria que foram apontadas, como: equilíbrio entre atividades teóricas e práticas e incentivo a registros mais sistematizados das atividades realizadas, pois

[...] acredito que poderia haver um equilíbrio maior entre socialização e conteúdo, já que o tempo limitado deixou alguns aspectos teóricos superficiais. Minha sugestão seria orientar sobre a importância de registrar aulas e atividades desde o início da formação. Senti falta de registros para compor o trabalho de percurso, especialmente por ter realizado atividades significativas que não pude documentar (*C. M. S.*).

Ao se comparar o primeiro momento – 23/04/2024: início da formação – de autoavaliação formativa do segundo – 28/11/2024 –, foi possível notar avanços significativos nas percepções dos participantes. A formação foi amplamente

reconhecida como enriquecedora, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o aprofundamento teórico, especialmente no que tange à valorização da literatura infantil e à inserção das crianças na cultura do escrito. Houve consenso sobre o impacto positivo nas trocas de experiências e na ampliação do repertório docente, embora persistissem críticas relacionadas à sobrecarga de tarefas e à percepção de um desequilíbrio entre teoria e prática. Muitos educadores destacaram mudanças positivas na visão inicial, à medida que a formação trouxe mais clareza e aplicabilidade às atividades em sala de aula, mas algumas expectativas específicas, como maior foco em práticas concretas ou abordagens voltadas à inclusão, nem sempre foram plenamente atendidas.

Em torno da superação de desafios e de dificuldades, ao longo do processo formativo, a implementação do LEEI revelou desafios variados, desde a sobrecarga docente e falta de suporte estrutural até a dificuldade de engajar famílias e garantir materiais de qualidade. Alguns educadores destacaram avanços na adaptação das práticas pedagógicas, organização do tempo e estímulo ao protagonismo infantil, atribuindo essas conquistas ao suporte formativo e metodologias lúdicas. No entanto, barreiras, como: a participação limitada das famílias, dificuldades de engajamento de professores e limitações estruturais persistiram. Apesar disso, relatos apontam melhorias significativas, evidenciando o potencial do CNCA para transformar a prática pedagógica, e, reconhecer as conquistas e superar os entraves que ainda persistem é essencial para fortalecer o impacto do LEEI.

As expectativas em relação à formação e ao formador do LEEI refletem a busca por uma experiência que equilibre teoria e prática, respeitando as especificidades do contexto educacional. Os professores esperavam conteúdos acessíveis e aplicáveis, aliados a estratégias inovadoras para enfrentar desafios cotidianos. Além disso, a troca de experiências entre os cursistas e a conexão dos conteúdos com a realidade das salas de aula na Educação Infantil foram amplamente destacadas como fundamentais, alinhando-se ao desejo de uma formação que promova mudanças efetivas na prática pedagógica.

Quanto ao formador, as expectativas incluíram, inicialmente, dinamicidade, clareza e empatia, além de habilidades para conduzir reflexões significativas e oferecer suporte individualizado. As avaliações revelaram que, na maioria dos casos, o formador superou as expectativas ao criar um ambiente acolhedor, integrar teoria e prática, e demonstrar competência técnica e sensibilidade às necessidades do grupo.

Desse modo: Conforme o material de orientação dos formadores, ao longo da formação, busquei

[...] fazer com que as professoras<sup>5</sup> experimentem o que se espera que elas vivenciem com as crianças, seguindo o princípio da homologia dos processos. O que não significa tratar as professoras como crianças, mas buscar garantir nas interações com as docentes, a relação entre cuidado e educação que tanto prezamos como princípio da Educação Infantil (Brasil, 2024, p. 8).

Por conseguinte, competiu a mim, como formador municipal, o preparo do ambiente aos encontros presenciais, entendendo-o “[...] que o espaço é um agente formador”. Ademais organizei o corpo docente em círculos ou pequenos grupos a fim de potencializar os debates, selecionei recursos estratégicos viabilizando à realização dos encontros formativos, para dar “[...] visibilidade aos conceitos que serão abordados”. E, por último, mas talvez o mais relevante, posicionei-me como mediador de todo o processo de formação, no sentido de “[...] superar a lógica transmissiva e adotando uma postura responsiva e dialógica com todas as participantes de seus grupos” (Brasil, 2024, p. 8).

## RELATO DA FORMAÇÃO DO LEEI: PERCALÇOS E PERSPECTIVAS

Este relato teve por objetivo apresentar o percurso formativo deste formador municipal, cuja atribuição foi ser o formador do município localizado a sudoeste do estado de São Paulo. Tais relatos primam pela fidedignidade do andamento das formações, apontamentos, as expectativas das cursistas e os percalços enquanto formador.

De acordo com a decisão da gestão municipal, para as cursistas constituídas pelo corpo docente pré-escolar do segmento da Educação Infantil a formação dar-se-á, em duas horas semanais, ou seja, em quatro encontros mensais a fim de suprir o conteúdo e atender a formação do LEEI. Foram 24 encontros presenciais de duas horas às terças-feiras, das 18 às 20 horas, totalizando 48 horas e foram dadas atividades compensatórias a fim de se chegar ao montante de 64 horas presenciais.

Como desafios elencados, percebi:

*Falta de comprometimento docente durante as formações*, o que abrange postura, assiduidade, participação e entregas de atividades.

Inicialmente, os cursistas mostraram resistência diante da obrigatoriedade da formação, não se conscientizando desse relevante momento formativo. Estavam ansiosos e confusos diante da formação, no sentido de alfabetizar as

5 Todos os cadernos formativos tratam no feminino – educadoras, professoras, formadoras, as docentes, ..., “Vamos usar sempre o feminino porque a maioria é constituída por mulheres que, como tal, conferem a essa profissão muito das características que constituem o universo feminino” (Brasil, 2024, p. 12). Questão esta que discordo totalmente e empreguei nas minhas formações as cursistas até meados de outubro quando adentrei um professor e a partir daí me referi ao todo, como os cursistas.

crianças. Outros sinalizaram falta de tempo em se dedicar e por já possuírem formação como especialista em Alfabetização e Letramento.

Inicialmente, as contribuições das cursistas nas discussões não eram produtivas e não acresciam em nada em nosso momento formativo. Algumas eram em tom de deboche, alfinetando a gestão municipal, por descontentamento por motivos particulares, que eram feitos, pois contava com a presença de membros da equipe técnica como cursistas, sendo uma supervisora pedagógica e uma coordenadora da Educação Especial.

De modo constante orientava-lhes quanto: à parcimônia no uso de aparelhos celulares, uso proibido por legislação municipal; atentar-se às orientações formativas; administração das faltas etc.

*Interrupção e não linearidade formativa:* Ao longo da formação, a constância tornou-se desafiadora pois, a formação era constantemente interrompida diante de exonerações, realocações, aposentadorias e afastamentos para cumprimento do cargo de coordenador pedagógico. Ao todo foram uma exoneração, duas aposentadorias e dois afastamentos para ocupar o cargo de professor coordenador pedagógico e com isso, novos professores cursistas assumiram o LEEI, não aproveitando, de fato, a formação. Para estes, a fim de cumprir toda a carga horária foi solicitada que fizessem todas as atividades para casa e todas as nove atividades compensatórias. Sendo que um professor saiu da coordenação e retornou para sala de aula, assim, três professoras, no decorrer da formação, foram realocadas em outras salas de aula que não participavam da formação do LEEI, seja no segmento creche da Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental. Isso prejudicou, de fato, a formação daqueles que iniciam o LEEI durante os encontros, sendo que dois formandos iniciaram em 1º/10/2024. Diante de tudo implicou: formação fragmentada, dificultando a construção de um conhecimento coeso e contínuo, o que exigiu que o formador desenvolvesse estratégias para integrar novos participantes; professores que iniciam o curso em momentos distintos podem ter necessidades e níveis de conhecimento variados, cabendo flexibilidade e adaptação do conteúdo e das abordagens para atender a essa diversidade quanto ao ritmo formativo; a saída de coordenadores e a chegada de novos professores criou lacunas no suporte pedagógico; a formação deveria promover um senso de comunidade entre os participantes, mas como a formação não foi linear, foi preciso a mobilização a fim de criar espaços de diálogo e de colaboração para que todos se sintam parte do processo; e, por fim a instabilidade na equipe de cursistas afetou a motivação docente, cabendo o engajamento e ressaltar a importância da formação contínua para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da prática pedagógica.

*Falta de apoio da equipe técnica da Coordenadoria Municipal da Educação:* O que incute autoavaliação do LEEI e em intervenções constantes na elaboração

dos encontros, seja na elaboração da pauta e dos slides dos encontros, na escolha das obras e vídeos propostos na formação pelo formador estadual.

A equipe técnica da C.M.E., em visita escolar em horário laboral como diretor, ou seja, não respeitando meu horário de trabalho, solicitou dez minutos finais, para realização de uma avaliação às cursistas, usando o nome e solicitação e exigência da União dos Dirigentes Municipais da Educação – UNDIME – do estado de São Paulo. Foi uma situação muito delicada em que me senti exposto. Não me sinto mal por ser avaliado, mas como a mesma foi conduzida, que inquiriu as cursistas: 1. Qual a sua avaliação perante a didática do formador do curso do LEEI? 2. Você se sente motivado em participar da formação? Justifique. 3. Os conteúdos estudados nesses 4 encontros têm contribuído para a sua prática pedagógica? Justifique. 4. Avalie (local, tempo, formador e organização) de 0 a 5, sendo: 0 – insatisfeito e 5 – satisfeito. Não tive nenhum retorno desse momento em que poderia rever minha prática e metodologia a fim de engajar as cursistas diante do propósito essencial do LEEI. Meses depois, a única devolutiva que tive foi que a avaliação foi mediana, apenas.

A autoavaliação da formação realizada pela equipe técnica não apenas me desestabilizou, mas ocasionou insatisfação das cursistas da forma que procediam. Comentavam entre si, e chegavam a minha pessoa, a forma avaliadora e inquisitiva dessa equipe. Entendo que a avaliação do LEEI e do formador são relevantes, mas a forma de condução, fato que muitas cursistas procuravam-me a fim de relatar. Mas sem nenhuma devolutiva dessa autoavaliação dessa equipe técnica foi repassada a mim ou para a articuladora municipal a fim de melhorar a prática formativa.

Um exemplo de intervenção foi a leitura e a reflexão da obra “O pato, a morte e a tulipa”, do premiado autor e ilustrador alemão Wolf Erlbruch traduzida por José Marcos Macedo, e publicada pela editora Companhia das Letras, em 2023. Que, segundo a equipe técnica, era imprópria para o momento diante da “onda de suicídio” que assolava a cidade nessa época e pela catástrofes das enchentes que aconteciam em muitas regiões brasileiras.

Em “desobediência”, não acatei tal apontamento e além dessa leitura, trouxe outra obra sugestiva, acervo das nossas unidades escolares, e que poderia ser trabalhado com as crianças – a oficina 3 – Lino, André Neves – Editora Paulinas (2018) além da leitura, realizamos a mesma análise, como na obra “O pato, a morte e a tulipa”. Sob o respaldo da articuladora e formador estadual, expliquei aos presentes que essa leitura não é obrigatória às crianças, mas sim aos cursistas.

Outro exemplo interventivo foi a sugestão da música/ clipe da cantora Elza Soares, “A carne mais barata do mercado”, de 2002, do álbum Do Cócix

até o Pescoço, pela gravadora Maianga. Como encerramento, conforme orientação do formado estadual, os cursistas assistiriam ao vídeo de Elza Soares. Porém, quando foi postado os slides no grupo dos gestores a fim de que eles imprimissem o material a seus cursistas de suas unidades escolares, a supervisora ligou e mais uma vez interveio na formação dizendo para escolher outro vídeo, pois chocaria as professoras, que não era o momento para essa transmissão e não tinha consonância com o propósito da formação. Eu lhe disse que era a proposta da formação, mas não prolonguei o assunto e acabei editando os slides e colocando para encerramento o vídeo “Diversidade”, de Lenine (2004).

*A falta de ética da equipe técnica* também foi um desafio vivenciado. Um episódico exemplo ocorrido durante uma das formações foi quando foi dada aos cursistas a seguinte comanda em uma dinâmica: “O que você espera para o Futuro?” Uma professora respondeu: Férias!”; e outra: “Passar no concurso da cidade em que residio”. E outro membro da equipe técnica levou ao conhecimento da gestora dessas professoras. Ao meu ver, a equipe técnica vem para somar e não subtrair, conciliar conflitos e não gerar outros. Além disso, os dois membros dessa equipe não compreendem e não compreenderam que no LEEI estão como cursistas, assim como as demais cursistas do segmento pré-escolar da Educação Infantil.

Outro ocasião antiética aconteceu em uma formação quinzenal de coordenadores pedagógicos, quando outro membro dessa equipe técnica proferiu que as faço de “escravas”, pedindo para tirar foto, dentre outras coisas; informação improcedente, pois procuro me organizar e organizar o espaço da sede da C.M.E. da mesma forma que a encontro. Essa solicitação de registros fotográficos, diz respeito uma dentre as exigências do formador municipal – “4.5. Registrar as atividades desempenhadas;” (Belo Horizonte, 2023, p. 4).

Diante das atitudes da equipe técnica, surge também a problemática da *falta de envolvimento do Coordenador Municipal de Educação*: Sua atuação parecia limitada a interesses políticos, especialmente em função do período eleitoral, deixando de lado o acompanhamento pedagógico efetivo. A ausência do coordenador nas visitas escolares e nos momentos formativos, em que o corpo docente participava “convocadamente”, evidenciou uma falta de compromisso com a melhoria da qualidade do ensino e sua [pre] ocupação voltada ao período eleitoral. A falta de presença e de participação ativa do coordenador deu autonomia em demasia à supervisão, o que comprometeu o apoio necessário ao desenvolvimento das formações e ao fortalecimento das práticas pedagógicas municipais, inclusive na formação do LEEI.

Outro obstáculo a ser superado se deu em relação à *plataforma AVAMEC Interativo*. Tenho notado que ela sempre apresentou muita incongruência e instabilidade, o que causou insegurança e confusão, enquanto formador. Ela é “alimentada” muito esporadicamente. E foi compartilhada com poucos

municípios participantes durante a formação do LEEI e, diante de tantos apontamentos problemáticos, foi cancelada para os formadores municipais e para os cursistas em outubro de 2024.

*Formação ministrada pelo formador estadual:* A formação ministrada pelo formador estadual, em minha opinião, careceu de planejamento adequado, o que impactou negativamente sua qualidade. A sensação de que o conteúdo foi “jogado” sem a devida atenção ao contexto e às necessidades dos formadores municipais gerou desmotivação. A falta de afincamento e de interesse por parte do formador foi percebida em diversos momentos, resultando em uma experiência formativa pouco engajadora e sem a profundidade esperada. Isso não apenas comprometeu o aprendizado, como também afetou o clima colaborativo que poderia ter sido estabelecido, desestimulando a participação ativa de muitas cursistas.

Ademais, a falta de esclarecimento de dúvidas durante as formações foi um ponto crítico que comprometeu ainda mais o meu processo de aprendizagem. Muitas vezes, questões importantes levantadas não eram devidamente abordadas, gerando insegurança e dificultando a compreensão dos conteúdos. Esse cenário foi agravado pela ausência de apoio diante dos apontamentos feitos pela equipe técnica, que, em vez de oferecer orientações claras e suporte, deixava-me sem direcionamento e desmotivado. Tal postura contribuiu para um ambiente pouco acolhedor e colaborativo, o que pode enfraquecer o impacto das formações e desmotivar minha atuação, enquanto, formador.

Outro percalço diz respeito a *própria organização do LEEI*: A organização quanto à sugestão de leituras também apresentou desafios significativos, especialmente pela falta de linearidade nas solicitações. As leituras sugeridas nos oito cadernos não seguiam uma sequência clara, o que dificultava o acompanhamento e a assimilação dos conteúdos propostos. Isso gerou confusão entre os formadores municipais que, muitas vezes, não conseguiam conectar os textos aos temas abordados nas formações de forma coesa. A ausência de um encadeamento lógico nas leituras dos cadernos também comprometeu a fluidez do processo formativo, tornando o estudo menos direcionado e mais disperso, dificultando a aplicação prática dos conceitos discutidos.

Diante desses desafios, foi fundamental a adoção de uma postura de reflexão crítica e de resiliência, e de ações concretas para melhorar o processo formativo. Primeiramente, foi necessário um planejamento mais cuidadoso, com maior clareza nos objetivos e nas orientações durante os encontros, a fim de garantir que os conteúdos sejam coesos e adequadamente transmitidos. A criação de um espaço para esclarecimento de dúvidas e o incentivo à participação ativa, sem pressões externas, também ajudou a reverter a desmotivação observada. Além disso, intentou-se fortalecer o apoio da equipe técnica, estabelecendo uma comunicação mais colaborativa e transparente para evitar intervenções que

desvirtuem a formação, porém sem êxito. No entanto, é importante destacar o papel positivo da articuladora municipal do LEEI, que, com sua constante disponibilidade, ética, e confiança em minha capacidade, ofereceu respaldo necessário. Sua proatividade na sugestão de soluções estratégicas e seu apoio contínuo foram fundamentais para manter a coesão do grupo e sustentar as formações mesmo diante das dificuldades.

*Acervo do LEEI:* Outro obstáculo que pode ser apontado concerniu à ausência de obras essenciais. Embora o acervo fosse rico, não havia exemplares na biblioteca municipal e das unidades escolares. Além disso, há dificuldade em encontrar essas obras na internet, o que limitou o acesso dos cursistas. Embora algumas obras estivessem disponíveis em formato PDF e pudessem ser compartilhadas via drive, o uso desse formato desmotivou tanto o formador quanto os cursistas, principalmente por ser uma formação voltada à leitura, o que prejudica a imersão e a motivação durante o processo de leitura. Inclusive a falta dos oito cadernos formativos para os cursistas diante de questões burocráticas, foi inviabilizado.

Como pontos favoráveis, destaco:

*A atuação da articuladora municipal:* Sua parceria, apoio, respaldo e alinhamento durante os momentos formativos tanto da minha formação com o formador estadual quanto do compartilhamento formativo com os cursistas. Ou seja, a atuação da articuladora municipal foi fundamental em todo o processo formativo, demonstrando total disponibilidade e compromisso com o desenvolvimento profissional. Sempre pautada pela ética e sensibilidade, soube compreender os desafios enfrentados, oferecendo apoio constante e soluções estratégicas para superá-los. Sua proatividade, somada ao profundo conhecimento das demandas locais, facilitou a construção de um ambiente formativo colaborativo e alinhado às necessidades. Além disso, seu respaldo e sua confiança em minha capacidade como formador foram essenciais para fortalecer a minha atuação, promovendo segurança e autonomia no compartilhamento do saber com os cursistas.

*A riqueza das lives e dos encontros remotos do LEEI:* Tais momentos que constituíram toda a grade e proposta de carga horária tanto para os formadores municipais quanto para os cursistas foram extremamente enriquecedores, proporcionando uma troca constante de saberes e de experiências entre os participantes de âmbito nacional. Foram momentos “leves” que permitiram um aprofundamento nas práticas pedagógicas voltadas à leitura e à escrita, fomentando discussões valiosas sobre as melhores estratégias para o desenvolvimento integral das crianças pequenas. Além disso, a organização dos encontros *online* facilitou a participação ativa de todos, garantindo uma formação acessível e dinâmica, com grande impacto na prática docente e se mostrou um norte, um novo olhar sobre a docência na Educação Infantil, que

pode ser enriquecida, não deixando de lado e de serem valorizadas as boas práticas já realizadas pelos educadores e educadoras cursistas.

*Excelência do material didático:* O material didático compartilhado ao longo das formações do LEEI foi de uma riqueza ímpar, proporcionando uma base sólida tanto teórica quanto prática para os formadores municipais. Os slides das formações traziam uma abordagem clara e organizada dos conteúdos, enquanto a diversidade das propostas de atividades práticas eram palpáveis e aplicáveis, oferecendo ferramentas concretas para o trabalho em sala de aula. Momentos de sensibilização, no início ou ao final dos encontros, favoreciam a reflexão e o engajamento emocional dos participantes, fortalecendo a conexão com os objetivos da formação. Além disso, os oito cadernos do LEEI, junto ao caderno formativo com orientações didático-pedagógicas, foram fundamentais para munir os formadores de uma visão ampla e detalhada do processo de ensino-aprendizagem. Esse material consistente possibilitou aos formadores municipais planejarem e conduzirem suas formações com maior segurança e profundidade, garantindo a qualidade do trabalho formativo com os cursistas.

Enfim, ao longo da formação, tivemos momentos de bastante descontração, interação, participação, produção e compartilhamento e socialização de práticas exitosas dos cursistas. Porém, a assiduidade e a participação se mantiveram: quem estava presente e, de fato, participando e realizando as atividades continuou, ao mesmo passo de quem apresentou problema de assiduidade e de falta de postura e de educação durante os encontros também perdeu, infelizmente.

Em suma, em minha atuação formativa, foi buscada a ampliação do repertório lúdico, estético, artístico e literário, experiências culturais das crianças e das famílias e sua relevância aos cursistas. Isso levando-se em conta o que defende o Plano Nacional da Primeira Infância (Brasília, 2010, p. 102-103), mais especificamente sobre “Do Direito de Brincar”, seus objetivos 8 e 9 e a meta 9 que vem ao encontro a nossa formação do LEEI e que sempre traz em voga de valorizar as experiências lúdicas e culturais das crianças e de suas famílias. Observe os objetivos:

[...] 8. Formar profissionais que atuam diretamente com a criança para que compreendam as etapas e as características do desenvolvimento infantil e a relevância do ato de brincar para a formação da identidade de um indivíduo. 9. Ampliar a discussão sobre a importância do brincar e a produção cultural para a primeira infância, objetivando que formadores de opinião e tomadores de decisão acolham a criança como membro da sociedade. [Metas] [...] 9. Ampliar, por meio de programas de formação continuada, o repertório lúdico dos professores, o patrimônio de brincadeiras construídas ao longo do processo histórico de nossa construção humana, em particular a diversidade de jogos, brincadeiras e brinquedos da cultura brasileira.

Para certificação, segundo orientação da coordenação do LEEI, os cursistas foram avaliados em relação às atividades, ao seminário municipal e quanto ao trabalho de percurso, sendo: 0 a 40 pontos, 0 a 20 pontos e 0 a 40 pontos, respectivamente, totalizando 100 pontos.

O Seminário Municipal de Encerramento do LEEI evidenciou avanços significativos na atuação dos cursistas, que repensaram suas práticas pedagógicas, valorizando experiências culturais, estéticas e lúdicas e ampliando o uso de múltiplas linguagens na Educação Infantil. Apenas 20 compartilharam e socializaram suas boas práticas, ou seja, 57,1%. Esse montante de cursista obteve 20 pontos no seminário.

Os Trabalhos de Percurso demonstraram um amadurecimento no entendimento da apropriação da leitura e escrita, com propostas conectadas ao contexto das crianças, fortalecendo a relação escola-família-comunidade e incorporando intencionalidade pedagógica. Apenas 2 cursistas não entregaram, o que denota 5,71 % de não participação. Os demais – 94,29 % – obtiveram 20 pontos.

Quanto às atividades, destacou-se o empenho dos cursistas em superar desafios e aplicar os conhecimentos adquiridos, adaptando-os à sua realidade. A entrega de todas as atividades computou 40 pontos na certificação. A não entrega foi o mesmo percentual anterior – 5,71 %.

Em suma, o processo formativo consolidou uma visão que coloca a criança como protagonista ativa, promovendo transformações significativas na prática educativa em torno dos processos de apropriação de leitura e de escrita. Nesse sentido, para fins de certificação – de 0 a 100 –, felizmente, a média foi de 87 pontos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais destacam a relevância da pesquisa de campo e do relato de experiência, fundamentais para embasar a problemática proposta e para alcançar os objetivos traçados.

A pesquisa de campo permitiu uma análise concreta das práticas pedagógicas e dos desafios enfrentados pelos educadores, oferecendo uma visão prática que complementa a teoria acerca da apropriação do processo de leitura e de escrita na Educação Infantil.

Além disso, o relato de experiência do formador municipal foi essencial para ilustrar as perspectivas e desafios da implementação dessas práticas no cotidiano das escolas, demonstrando a importância de uma formação continuada que capacite os docentes a promover uma alfabetização eficaz, por meio da apropriação da leitura e da escrita exitosamente, desde a tenra idade.

Nesse sentido, a pesquisa de campo, aliada ao relato de experiência, forneceu subsídios concretos para compreender e enfrentar os desafios da

promoção da leitura e escrita na Educação Infantil. A análise permitiu identificar que o aprimoramento das práticas pedagógicas dos educadores depende diretamente de formações continuadas que articulem teoria e prática, com foco nas especificidades do desenvolvimento infantil.

Portanto, evidenciou-se que o formador desempenha um papel estratégico, ao criar espaços formativos dialógicos, promover a escuta ativa e mediar reflexões pedagógicas com intencionalidade. Assim, as problemáticas levantadas foram respondidas a partir da vivência prática, revelando caminhos possíveis para fortalecer o trabalho docente e garantir experiências significativas sobre a introdução bem como a apropriação da leitura e da escrita desde a Primeira Infância.

O formador municipal do LEEI foi responsável por adaptar as propostas formativas à realidade local e apoiar os professores na implementação de práticas pedagógicas que incentivassem o contato das crianças com a leitura e escrita. Sua atuação envolveu participar de formações, planejar e executar atividades formativas e mediar o aprendizado por meio de atividades individuais e em grupo, que culminaram com o trabalho de percurso dos cursistas, que foi apresentado no Seminário Municipal. Esses pressupostos garantiram que o direito à linguagem e à escrita seja promovido de maneira lúdica e reflexiva, assegurando que crianças pequenas tenham acesso a práticas significativas de leitura e escrita.

O relato sobre a formação do LEEI evidenciou uma série de percalços enfrentados ao longo do processo formativo, principalmente relacionados à falta de comprometimento de parte dos cursistas, instabilidade na equipe de professores e ausência de suporte efetivo por parte da equipe técnica da Coordenadoria Municipal de Educação. A resistência inicial dos professores à obrigatoriedade da formação, somada à falta de assiduidade e participação ativa, comprometeu a fluidez dos encontros e a assimilação dos conteúdos propostos. Além disso, a constante realocação de docentes interrompeu a continuidade da formação, tornando desafiadora a integração de novos cursistas em diferentes estágios do processo formativo.

Apesar das dificuldades, o formador buscou adaptar-se e implementar estratégias para garantir a efetividade das formações, destacando a importância da flexibilidade e da resiliência em meio a um contexto fragmentado. Mostrando, que, mesmo diante dessas adversidades, foi possível promover a reflexão crítica, criando momentos de engajamento e reforçando a relevância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e a melhoria das práticas pedagógicas.

Assim, é possível afirmar que, apesar das dificuldades inerentes à formação de educadores e à implementação de políticas públicas de alfabetização, o papel

do formador municipal torna-se imprescindível. Sua atuação foi além da simples capacitação técnica; ela envolveu a construção de um ambiente educacional que possibilitou o desenvolvimento integral das crianças, promovendo a igualdade de oportunidades e reduzindo as desigualdades sociais.

Portanto, a missão do formador é desafiadora, mas indispensável, para garantir que o compromisso com a alfabetização na infância seja efetivamente concretizado, com impacto positivo na vida escolar e social de cada criança, desde a tenra idade.

Finda-se esta reflexão com o pensamento de Antônio Nóvoa (1992, p. 45): “A formação continuada deve ser um espaço de reflexão e transformação, permitindo ao educador ressignificar suas práticas e agir de forma mais crítica e consciente diante dos desafios diários da educação.” E, nesse sentido, o papel do formador foi de suma importância.

## REFERÊNCIAS

- BELO Horizonte. **Edital N° 002/2023 – Seleção de bolsistas - Formadores Municipais**. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada Leitura e Escrita na Educação Infantil. – LEEI – Região Sudeste – Estado de Minas Gerais. 28 nov. 2023. Disponível em: > [https://cead.ufop.br/images/EDITAIS\\_2023/28-11-2023\\_Edital\\_form\\_municipais\\_assinado.pdf](https://cead.ufop.br/images/EDITAIS_2023/28-11-2023_Edital_form_municipais_assinado.pdf)<. Acesso em 26 out, 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Leitura e escrita na educação infantil**: caderno de orientação para formadoras - LEEI / Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ed. dos Autores, 2024. (Coleção leitura e escrita na educação infantil). ISBN 978-65-00-98731-7.
- BRASÍLIA. **Plano Nacional Primeira Infância**: 2010 - 2022 | 2020 - 2030 / Rede Nacional Primeira Infância (RNPI). 2 ed. (revista e atualizada). Brasília, DF: RNPI/ANDI, 2020.
- ERLBRUCH, W. **O pato, a morte e a tulipa**. Tradução José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- NEVES, A. **Lino**. São Paulo: Paulinas, 2018.
- NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- PIMENTEL, O. L. M. **Diversidade**. In: \_\_\_\_\_. In Cité. São Paulo: BMG Brasil, 2004. 1 disco (5 min. 2 s). Disponível em: > <https://www.youtube.com/watch?v=29Mj-8RdvUE> <. Acesso em 6 jul. 2024.
- SOARES, E. A carne mais barata do mercado. In: **Do Cócix até o Pescoço**. São Paulo: Maianga, 2002. 1 disco (4 min. 49 s).

## ENTRE A FARDA E O GIZ: DESAFIOS DOCENTES EM CENÁRIOS DE MILITARIZAÇÃO ESCOLAR

Leticia Marques

### INTRODUÇÃO

Não resta dúvida de que a tarefa de educar nas escolas está se complexificando progressivamente. Fatores dos mais diversos podem ser apontados: os problemas geracionais, em que a paternagem e maternagem são desafiadas na tarefa educativa prévia à escola, os problemas de financiamento da educação, que impactam na piora da estrutura física das escolas, piora das relações trabalhistas e de remuneração dos professores, consequências das redes sociais e os cantos de sereia tecnológicos que desvalorizam o trabalho intelectual e prometem aos jovens que, se souberem aproveitar a oportunidade correta, poderão ser ricos e felizes com pouco ou nenhum esforço. Este texto é um estudo exploratório que busca juntar elementos preliminares para avaliar o quanto a militarização parcial da educação pública contribui – positiva ou negativamente – no quadro descrito acima, que por si só já seria suficientemente complexo e desafiador.

O foco deste texto é descrever e analisar, segundo os meios que dispomos, os impactos da militarização de escolas públicas para o trabalho docente, incluindo aí os fatores intervenientes, como as questões psicológicas, materiais, institucionais, trabalhistas etc. Merecem destaque também as consequências da militarização sobre a relação com e entre os alunos, bem como com a gestão das turmas, uma vez que esse processo também afetou de forma significativa as condições dos estudantes.

A coleta de elementos para dar início a uma contribuição para avaliar a implantação das escolas cívico-militares no Paraná foi feita com base nas experiências docentes da autora, dialogada com a bibliografia sobre o tema da militarização de escolas. Por este motivo, o tom do texto é pessoal. Verificamos que a militarização impõe diferentes categorias de prejuízo para o trabalho docente, que vão desde a negação da autonomia e do diálogo cotidiano entre

professores, passando por novas formas de pressão administrativa por parte da escola e da estrutura educacional por um lado, e da comunidade escolar, por outro, até o aumento significativo das tensões entre os estudantes diante de um sistema inflexível e incapaz de adaptar-se às demandas de socialização, autoafirmação e expressão pessoal típicas da adolescência e da juventude.

## ENTRE O SILÊNCIO ENSURDECER E O GRITO DE REVOLTA

As experiências docentes que compõem o presente estudo são diversificadas. Trabalhei numa instituição correcional, numa instituição de contraturno, num colégio estadual regular de ensino civil e num colégio estadual de ensino cívico-militar. Ao longo desses poucos anos da minha jornada, consegui perceber muitas coisas. O que mais me chama atenção é como minhas perspectivas mudaram. Minha primeira experiência mais incisiva, tendo contato direto com os alunos, foi quando trabalhei numa instituição de contraturno cívico-militar. Ela acabou dando o tom do meu relacionamento complexo com a militarização educacional. A primeira impressão que tive, até no momento da entrevista, foi de um lugar muito tranquilo, porque não havia barulho. Tudo era muito organizado, todos falavam baixo. Quando soube que era uma instituição cívico-militar, minhas convicções de que esse não seria um bom sistema de ensino naquele momento foram desafiadas. No primeiro momento, tive a impressão de que seria um paraíso.

As turmas eram pequenas, no máximo 15 a 18 alunos, o lugar era muito calmo, quieto e organizado. Quando tive contato com minhas turmas, percebi que as crianças eram extremamente carentes financeiramente. Elas eram pobres e não tinham estrutura familiar nem amor e carinho. Também eram carentes de atenção e não recebiam uma educação de qualidade. As crianças eram grosseiras, falavam muitos palavrões, tinham uma linguagem chula e eram agressivas em muitos momentos, principalmente por conta do modelo cívico-militar, que padroniza o comportamento.

O silêncio que parecia pacífico no momento da entrevista, na integração tornou-se ensurdecedor. As professoras não opinavam, dificilmente sorriam ou faziam alguma brincadeira. Pelo contrário, havia um clima constante de nervosismo e preocupação. Havia dificuldades importantes, considerando as condições dos alunos, alguns dos quais vinham de situações de risco, com pouca informação disponível sobre o histórico de cada um. Mesmo assim, era um ambiente em que precisávamos manter controle sobre nós mesmas e sobre o comportamento das crianças, para que não mexessem no celular, não usassem correntes, não falassem palavrões ou se exaltassem. O comportamento dos alunos era responsabilidade imediata do professor. Os alunos agiam

como se estivessem no quartel, pedindo permissão para entrar e sair da sala, batendo continência para colegas de maior patente e para nós, professores. Nós, professores, tínhamos que agir da mesma maneira. Colocar-me nessa posição e agir dessa forma foi algo que me incomodou e causou um estranhamento grande na minha rotina. Não é feito do professor da educação agir dessa maneira. Foi uma adaptação bem difícil de ser feita.

O primeiro impacto a destacar da militarização educacional sobre o professor é o seu silenciamento, a renúncia à interlocução diante do risco de críticas e punições. Isso amplia não só a solidão docente como afeta gravemente o fluxo de comunicação e a troca de ideias e informações que são essenciais para um processo vivo, autônomo e sensível de avaliação contínua dos alunos e do próprio trabalho, que corrige os rumos de modo imediato. Sem esse recurso intersubjetivo que é natural nas escolas democráticas, a qualidade do trabalho docente tende a ser reduzida a um conjunto padronizado de normas, protocolos e procedimentos que não é devidamente adaptado à realidade específica, motivo pelo qual tende a perder sentido perante docentes e discentes.

Com relação ao trato com o professor por parte da administração da escola e por parte dos alunos, posso falar das instituições civis, das escolas estaduais em que trabalhei. A administração, apesar de, como todo emprego, não estar isenta de divergências, compreende a realidade do ambiente escolar e as necessidades dos professores e alunos. Senti muita falta disso no sistema cívico-militar, pois as direções são de outras áreas e não entendem as demandas da escola. Eles acham que é simples trabalhar com 40 ou 45 alunos, cada um com suas limitações e histórias de vida. Ensinar em 50 minutos, duas vezes por semana, já é um desafio; educar 45 alunos nestes termos é inviável. Os professores estão sendo cobrados por direções que não compreendem a realidade do ensino, por alunos que não estão disciplinados e por pais que esperam resultados irreais. O sistema de ensino cívico-militar tem falhado em atender essas demandas.

O projeto não é novo. Desde os anos 2000, o estado de Goiás veio desenvolvendo tanto um arcabouço legal e institucional quanto um amplo conjunto de experiências de gestão educacional em que as escolas públicas foram entregues à administração da polícia militar daquele estado (Guimarães; Lamos, 2018). As escolas cívico-militares têm sua gestão enfraquecida ao incorporar profissionais sem conhecimento da área educacional. Uma gestão da área da educação é primordial. No ensino cívico-militar, a pressão é maior porque a direção não tem um entendimento completo das necessidades da educação. No ensino civil, apesar das limitações, ainda há uma tentativa de compreensão e apoio. A situação é complicada, pois os professores precisam passar conhecimento científico, ensinar cidadania e disciplina aos alunos, e

atingir metas numéricas exigidas pelo governo. Além disso, precisam lidar com as cobranças dos pais e a insatisfação dos alunos. Além desses aspectos práticos, também na dimensão legal é possível notar que a gestão militarizada da escola pública se confronta com o ordenamento jurídico do país que – ainda - é democrático, chocando-se com princípios como os da gestão democrática estabelecidos tanto na Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Silva; Silva, 2019).

A principal questão é que foi prometido aos pais, na propaganda governamental e no empenho de alguns gestores para obter votos em favor da militarização para as consultas realizadas, que a escola transformaria o comportamento e o desempenho dos filhos da noite para o dia, simplesmente pela mudança. Entretanto, a militarização significou, na prática, apenas alguns militares a mais em cargos de gestão e nos novos cargos de inspetor de alunos. O tempo das disciplinas e o tempo dentro da escola, os demais recursos humanos e materiais, as condições de trabalho e remuneração não sofreram mudanças. A adição de fardas e militares da reserva, com alguns exercícios eventuais de civismo, passaram longe de mudar o âmago da escola pública, e os seus problemas crônicos sobreviveram incólumes, pois não foram enfrentados. Isso coloca uma pressão imensa sobre os professores, que já lidam com uma carga de trabalho significativa. A promessa de transformar o comportamento dos alunos é inviável, principalmente porque as salas de aula são lotadas e o tempo é curto. O suporte psicológico para os professores é inexistente, e a pressão sobre eles é enorme. Os professores enfrentam o desafio de lidar com as exigências de uma direção que não é da área da educação – e, portanto, não tem noção do custo e da viabilidade das exigências que recebe e repassa -, junto com a necessidade de transformar o comportamento e o desempenho dos alunos, e com a pressão da comunidade de pais. Isso tudo, em um sistema de ensino já desestruturado.

### **AS PROMESSAS NÃO CUMPRIDAS DA MILITARIZAÇÃO RECAEM SOBRE OS PROFESSORES COMO TENSÃO E COBRANÇA**

De maneira geral, os pais ficaram sabendo da militarização das escolas de seus filhos mediante as propagandas que apareceram na TV, de reuniões de pais que foram feitas apresentando essas propostas, em que as direções de escolas apresentavam o projeto, em sintonia com a posição da Secretaria da Educação. O contexto era o do fim do governo do presidente Bolsonaro e início do governo do presidente Lula, sendo que o primeiro havia promovido todo um movimento utilizando a força dos recursos do Executivo Federal para promover o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Brandão *et al.*, 2024). Essa proposta era a de um sistema no qual os professores iriam efetivamente educar os alunos,

no sentido de resgatar os padrões antigos de disciplina e comportamento, no qual também ia ser inserido ensino técnico, por meio qual os alunos já sairiam empregados, trabalhando. As promessas também iam no sentido da aprendizagem, de que os filhos aprenderiam e passariam de ano com perfeição, que eles iam colocar dois professores por sala para garantir a qualidade do aprendizado. Esta última promessa, aliás é reveladora de um sintoma grave do sistema educacional e instituições privadas a ele, que, num discurso superficial e repetitivo, apontam sempre para o professor e a sua formação como as causas principais dos problemas e como solução dos problemas educacionais.

Esse tipo de promessa encontrou forte repercussão na comunidade, principalmente se considerarmos a situação atual em que muitos pais sentem grandes dificuldades em identificar, compreender e fazer a sua parte na educação dos seus filhos. Tende-se na comunidade a atribuir essa dificuldade de exercer a própria autoridade familiar a um ambiente externo e escolar que seria excessivamente permissivo. Além disso, há que se destacar que a militarização das escolas públicas é um projeto autoritário entre outros, cuja grande aceitação popular se explica pela hegemonização do projeto autoritário na educação (Cunha; Lopes, 2022, p. 3) que estamos vivendo nos últimos anos.

Evidentemente esse cenário não está se configurando atualmente, pois notamos que a estrutura material e administrativa das escolas estaduais, mesmo as cívico-militares, continuam muito limitadas. As propostas não estão sendo efetivadas porque realmente não há efetivo investimento: não houve mudanças na estrutura e no material humano para comportar, por exemplo, saídas de campo, e até mesmo na flexibilidade de optar por alternativas curriculares conforme as áreas de interesse dos alunos.

A comunidade de pais não foi alertada sobre os eventuais riscos de prejuízos educacionais que os filhos poderiam ter. Foram levados a acreditar que, com policiais reformados, fardas e disciplina militar na escola, não precisariam mais se incomodar com a criação dos próprios filhos, e que o papel de educar para as atitudes básicas de convivência social passaria para a escola, assim reformada. Entretanto, isso não é correto em diferentes níveis. O papel maior da escola é ensinar. Educação, valores e cidadania são características que devem vir do seio familiar para apenas tomarem uma dimensão coletiva e formal na escola, e o conhecimento científico sim é trabalhado pelo professor com os alunos dentro do espaço escolar.

A situação permanece a mesma em relação ao comportamento dos alunos, que foi prometido ser transformado. Na verdade, a situação parece pior, pois os alunos, dentro desses ambientes, encontram-se revoltados e não apreciam esse modelo. Esse descontentamento leva a comportamentos cada vez mais

voláteis, dificultando o trabalho em sala de aula, ensino e aprendizagem. Pelo que tenho podido observar em minhas vivências do no ensino público, nenhuma promessa de militarização foi efetivamente cumprida, porque este projeto não condiz com a realidade, com o cenário educacional que nós vivemos. Os alunos não estão mais disciplinados, a administração da escola aparentemente não está mais eficaz, a estrutura física da escola continua a mesma. Não há espaço suficiente para os professores, não há laboratório suficiente para os alunos, foram entregues algumas dezenas de tablets para uma escola de 3000 alunos, que é o caso de uma escola na qual atuei. Uma das poucas coisas que se verifica que foi muito benéfica foi o emprego de mais funcionários dentro do espaço escolar para facilitar o trabalho dos professores. Há monitores para direcionar os alunos para as salas, controlar o fluxo nos corredores, e nos casos de intercorrências na sala, há alguém responsável por levar os alunos que estejam em algum tipo de crise para a equipe pedagógica. Mas isso já vem sendo observado em outros colégios que não são cívico-militares, que também já estão aderindo a essa prática, então não é um caso isolado, um privilégio só de quem militarizou sua escola. Outro ponto benéfico nas escolas cívico-militares são as ações empresariais. As empresas fazem inúmeras ações em todas as escolas estaduais mas quando uma escola aceitou a militarização, percebo que muitas empresas multinacionais fazem ações mais frequentemente nessas escolas: há muitas palestras, feira de profissões, há também a contratação de estágios de menor aprendiz com maior quantidade, então nós temos ali uma equipe pedagógica que trata justamente dessa questão de contratar os adolescentes para iniciarem já a sua jornada de trabalho principalmente por conta do aumento do ensino técnico. As empresas acabam fazendo testes seletivos e entrevistas, dando cursos, existe um aproveitamento principalmente na área profissional que é positivo. Mas, novamente, esse tipo de ação não implica, ou não deveria implicar, a militarização da escola.

Quando foi proposta a militarização das escolas, muitos pais depositaram grande esperança nas promessas feitas pelos governos estaduais. Acreditavam que a implementação de um modelo cívico-militar resolveria os problemas estruturais e administrativos que as escolas enfrentavam. Esperava-se que a disciplina dos alunos melhorasse, que a qualidade do ensino fosse aprimorada e que a infraestrutura escolar fosse renovada. Se fôssemos, entretanto, medir a dose de propaganda envolvida em uma proposta populista com finalidades eleitorais e a quantidade de planejamento educacional, estudos de viabilidade e de risco, inclusive consultando áreas como a Pedagogia, a Psicologia e, recursos financeiros e materiais efetivamente disponíveis, chegaríamos à conclusão de que a propaganda populista ocupou quase todo o espaço, enquanto o planejamento e

os recursos se reduziram a uma pequena película envolvendo uma grande massa de discursos de convencimento e alinhamento com tendências fortalecidas na sociedade, como a própria ideia de que os militares guardariam as chaves do conhecimento e da ação para resolver os problemas educacionais. Esse tipo de pensamento seguia forte quando a campanha governamental pela militarização de escolas foi realizada, pois pode ser entendida como um desdobramento do saudosismo de amplos setores da sociedade brasileira em relação à ditadura militar, que idealiza o passado e vê o período de 1964 a 1985 como uma espécie de “idade de ouro” perdida. Essa campanha, portanto, visava associar os políticos proponentes da militarização das escolas com esses setores, em busca de vantagens eleitorais.

Infelizmente, de acordo com o argumento aqui desenvolvido, muitas dessas promessas não foram cumpridas. A militarização trouxe algumas mudanças administrativas e de disciplina, mas não chegou a enfrentar os problemas fundamentais que as escolas enfrentam. Ao contrário do que foi prometido, a estrutura física das escolas permaneceu a mesma, sem melhorias significativas. Muitos professores ainda enfrentam salas de aula superlotadas, falta de recursos didáticos adequados e uma administração que não consegue atender às necessidades básicas da educação, no suporte aos docentes. Pelo contrário, não é raro que a direção da escola não consiga evitar a exposição dos professores a pais indignados e até violentos, que chegam ao estabelecimento escolar com o espírito de “lacrar”, ou seja, de vencer e derrotar os professores, a exemplo do que fazem muitos políticos de extrema direita que invadem os locais de serviço para filmar e expor nas redes os funcionários públicos, de modo a obter engajamento e, principalmente, votos.

Diante da falta de cumprimento das promessas feitas pelos governos estaduais, os pais começaram a cobrar resultados dos professores. Esta cobrança se tornou um peso adicional para os educadores, que já lidam com diversos desafios dentro das escolas. Os pais, muitas vezes de forma ingênua, esperavam que a militarização fosse a solução mágica para todos os problemas educacionais. Quando perceberam que isso não aconteceu, passaram a exigir que os professores cumprissem essas promessas, sem aceitar que os recursos do professor, isolado, são escassos. A falta de responsabilidade do poder público ao pintar um quadro propagandístico de que, com a militarização, os alunos aprenderiam perfeitamente, passariam a ser educados e de trato dócil, entre outras realidades simplistas e imaginárias que foram dadas como garantidas, não só explorou a boa-fé dos cidadãos como criou uma expectativa nada realista. Pouco tempo foi necessário para que esses pais percebessem que as mudanças não surtiram o efeito desejado, e por vezes até pioraram algumas situações. Quando os cidadãos se movem para

exigir o que foi prometido como direito, a pressão não é dirigida aos policiais da reserva que atuam na administração da escola e nem aos que estão nos pátios e corredores, não se dirige à direção, e muito menos aos políticos, sobretudo aqueles populistas que projetaram uma escola ideal com a militarização. Ela se dirige principalmente ao personagem que mais perdeu agência e poder de decisão nesse processo, o professor, exatamente aquele que está na situação menos favorável para encaminhar qualquer tipo de solução.

Frequentemente, os educadores, já sobrecarregados e procurando se adaptar às mudanças, acabam ainda mais exigidos pela cobrança, muitas vezes ficam frustrados, desmotivados e, frequentemente doentes. Esta situação afeta a qualidade do ensino e a dinâmica em sala de aula. Os alunos, por sua vez, sentem o reflexo dessa pressão, o que pode levar a comportamentos indisciplinados e desinteresse pelo aprendizado, que já foram mencionados.

Seria irônico, se não fosse trágico, adicionar que os professores não foram consultados sobre a mudança, tanto para informar se queriam (e muitos quiseram!) quanto para assessorar, como os maiores conhecedores das relações interpessoais em sala de aula, os (ausentes) estudos de risco e viabilidade e o planejamento da implantação da proposta. Desempoderados, não foram levados em consideração antes, mas são agora convocados e coagidos a solucionar os novos problemas que a solução militarista criou, como a rejeição e as tensões que surgem da padronização de comportamentos e a tentativa de impor regras militares aos alunos, justamente na adolescência, em que tanto a garantia de privacidade quanto a expressão da personalidade operam funções de adaptação e ajustamento do indivíduo ao grupo. A negação dessas saídas gera resistência e desconforto, e muitos estudantes não se adaptam ao novo modelo, o que resulta em evasão escolar e conflitos dentro do ambiente educacional.

## **DISCIPLINA NA FACHADA, MAS COM MAIS TENSIONAMENTOS ENTRE OS ESTUDANTES**

Para os alunos foi prometida uma escola mais estruturada com mais saídas de campo, com mais tecnologia, com garantia de emprego, garantia de estágio etc. Nas reuniões de pais para promover a adesão ao modelo, a direção da escola apresentava a proposta oferecendo todas as características desse sistema de ensino, no qual os professores iriam resgatar os padrões tradicionais de disciplina e comportamento. Foi prometido que seria inserido no sistema o ensino técnico, de modo que os alunos já sairiam trabalhando, fazendo estágio em empresas. Eles garantiram uma escola mais estruturada, ordenada, com mais saídas de campo, mais tecnologia.

Como as propostas que foram feitas para os jovens não foram cumpridas, eles perceberam que a escola não mudou, só passou a exigir mais deles do que antes, sem contrapartidas. Com isso, vários episódios de revolta entre os estudantes foram surgindo e os pais perceberam que nem os professores estavam conseguindo dar conta do aspecto disciplinar um contingente tão grande de alunos insatisfeitos.

Em muitas aulas, surgem discussões sobre a militarização das escolas e sua necessidade. Os alunos frequentemente reclamam que não observam mudanças positivas. Portanto, é uma questão muito complexa. Não é viável que um professor consiga, em uma sala com quase 50 alunos e em 50 minutos, transformar habilidades e comportamentos sociais. Não vamos conseguir inserir empatia, solidariedade, respeito, aprimoramento de vocabulário, disciplina e ordem. Mesmo que cobremos essas atitudes dos alunos, não há tempo suficiente para inserir nas mentalidades a importância e a necessidade dessas atitudes, pois os professores têm sido rigidamente cobrados no cumprimento de seu conteúdo específico, que já é uma demanda gigantesca, considerando o excesso de tecnologia (as várias plataformas on-line contratadas pelo governo estadual, e que são de uso obrigatório, mesmo que o professor avalie que elas não são pedagogicamente úteis em determinados contextos), a falta de foco e o desmantelamento do ensino público. Ministrando apenas o conteúdo já está difícil, principalmente devido a uma geração que perdeu o interesse em estudar. Hoje em dia, o foco dos alunos está em ganhar dinheiro de maneira facilitada, sem ter que exercitar muito a mente.

Podemos falar mesmo em uma piora de comportamento dos alunos. Quais os motivos que geram essa piora no comportamento, sendo que era para ser o caminho inverso? A introdução do ensino técnico, por exemplo, foi feita às custas do tempo e espaço curricular das Ciências Humanas, principalmente, e com isso diminuiu-se ainda mais a chance de diálogo e intervenção para revisão do comportamento e das mentalidades. É exigido que os docentes de Humanas ensinemos aos alunos a importância dos conceitos de cidadania, empatia, civilidade. Civilidade é ser empático, educado, disciplinado e se comportar de acordo com as situações da maneira mais sensata possível. Querem que ensinemos mentalidades sobre algo que pode ser aproximado da função das ciências humanas, mas tiram nossa carga horária. Ou não querem que isso seja executado ou só querem implementar superficialmente o modelo, e o resultado efetivo, no fim, parece que pouco interessa. A impressão é que a implantação do modelo já cumpriu sua função, que não era de fato educativa, mas de geração de popularidade para os políticos envolvidos.

O ensino e a aprendizagem geralmente saem do foco da aula porque sempre aparece, em todas as minhas aulas pelo menos, uma discussão sobre

porque militarizaram as escolas e qual a real necessidade disso. Eles também sempre reclamam que não observam nenhuma mudança positiva. Por outro lado, o que eu consigo perceber dos alunos dos que estão na escola civil é que elas não querem de maneira nenhuma que passe a ser escola militar. Estou lecionando também em um colégio que é civil público comum, e a própria equipe pedagógica registrou que o contingente de alunos aumentou muito, que eles estão tendo que remanejar as salas, porque nós temos turmas de primeiros e segundos anos do ensino médio 45, até 47 alunos numa sala que caberia 30 a 35, porque estes alunos vieram das escolas que se tornaram militares, saíram delas, não se adaptaram ao modelo militar de tal forma que mudaram de colégio. Deixaram para trás os amigos, saíram da escola em que muitas vezes estudaram desde o ensino fundamental, entraram num ambiente completamente novo por conta da aversão a esse modelo.

Dentro dos espaços militarizados das escolas civis os alunos se sentem extremamente desconfortáveis com as vestimentas, com os cabelos, e muitos relatam que se sentem maltratados pelos inspetores. A nova vivência em uma escola militarizada não é da rotina deles, que entram nesse sistema de ensino de imediato, não há processo de adaptação, mas uma inserção drástica em regras estranhas a eles. A reação de muitos é de descontentamento, e a reação deles é ou violenta ou de retração, de constrangimento, ficam envergonhados, principalmente os adolescentes do nono ano e do primeiro início do médio. As transformações hormonais do corpo se chocam com a uniformidade da farda, que pelo seu tipo de tecido e de corte geralmente fica muito desconfortável, não permite que se sintam à vontade. Isso atrapalha inclusive o ensino-aprendizagem porque eles ficam se preocupando em puxar a farda, disfarçar suas formas.

Outra característica que é possível perceber é que eles estão mais explosivos. Quando se chama a atenção deles, é motivo para quererem sair da sala, faltarem nos outros dias da semana. Às vezes, uma conversa paralela que se precise chamar atenção, já se exaltam e falam que a professora está chamando a atenção deles porque é ensino militar. E não é o caso, porque precisa chamar atenção em qualquer instituição. Mas tudo é direcionado a isso. Em alguns casos, eles dizem que os pais não votaram e mesmo assim têm que estudar lá.

O espaço escolar militarizado tende a não ser mais o ambiente desejado pelos adolescentes. Nas escolas públicas militarizadas ou não, a tendência dos estudantes é a de lamentar por terem que concluir os seus estudos. Muitos deles não querem nem sequer pensar em fazer uma faculdade, as promessas fáceis de ganhar dinheiro sem precisar de estudo, de usar o pensamento crítico, atraí muito mais os jovens do que estar dentro do espaço escolar. Independentemente da escolar ser cívico-militar ou civil, os alunos já não querem estar dentro das

salas de aula, a maioria está ali por ser obrigado. Na escola cívico-militar, porém, o quadro é mais complicado. O adolescente não deseja mais estar naquele espaço, sobretudo quando é obrigado a alterar seus estilos de cabelo, linguagem, vestimenta, ocultando sua cultura e identidade, o que intensifica seu descontentamento. Eles estão extremamente violentos, agressivos e explosivos, muitos faltam constantemente às aulas e até dormem nelas. Isso não significa que os educadores são incompetentes; é claro que nós, professores, não somos perfeitos e precisamos nos aprimorar constantemente. Não isento os meus colegas das nossas responsabilidades de tentar ao máximo acompanhar as gerações, mas a pressão e as exigências fazem com que os estudantes caminhem para o lado contrário.

Outro ponto que dificulta a militarização é a limitação dos comportamentos e a tentativa de padronizar vidas que são completamente diferentes. Cada indivíduo tem sua própria criação, cultura e realidade, não sendo possível comportar-se da mesma forma que outro, e por isso a padronização obrigatória, em um espaço que deveria ser democrático, é desde o início uma violência:

Nesse contexto, a subjetividade é esmagada. Vive-se em âmbitos sociais de extrema obediência de tutela ou cooptação enquanto em paralelo, a desigualdade é reforçada e passa a assumir formas opressivas. Criam-se novos mecanismos de controle e de formatação social, como a demanda por escolas cada vez mais rígidas, estilo educação cívico-militar, como novo (ou nem tão novo assim) dispositivo extremo de controle e dessubjetivação. Na medida em que abre-se mão da subjetividade (servidão voluntária), destrói-se nossa capacidade autopoietica. Como permitimos que isso ocorra? Por que e como nos voluntariamos à cooptação e à sujeição? (Silva; Strieder, 2022, p. 12).

Embora o ambiente escolar deva seguir um modelo de treinamento para que, futuramente, os alunos possam se adaptar à vida adulta, há questões que vão além disso. Dizer ao estudante que ele não pode, por exemplo, usar o cabelo *black power*, se o aluno fala sobre Jesus, Maria ou sobre o pastor, isso é permitido, mas falar sobre espiritismo, umbanda ou candomblé é reprimido. Existe uma seletividade muito grande sobre quais assuntos podem ser abordados por professores e alunos, especialmente quando se trata de religião. Isso não é uma questão de ética, mas de preconceito, racismo e homofobia, frequentemente visíveis e escancarados, o que também atrapalha o processo de ensino e aprendizagem.

Às vezes, o aluno deseja fazer algum comentário ou se expressar na sala de aula sobre questões pessoais, mas se sente acuado, pois sabe que determinados comentários serão severamente reprimidos, até mesmo pelos próprios colegas que se adaptaram ao novo sistema. Esse tipo de padronização coloca os estudantes em situações de desconforto, revolta e tristeza profunda, além de

incentivar grupos de alunos que já vêm de casa com preconceitos. Se há grupos de alunos homofóbicos dentro ou fora da escola, qualquer colega que se descuide será acusado e xingado por esses alunos. Isso também prejudica o processo de ensino e aprendizagem, pois o professor precisa controlar constantemente os alunos para proteger aqueles de religiões de matriz africana, LGBTQIA+ ou de outras culturas. É necessária uma vigilância constante para evitar reações preconceituosas dos demais estudantes, criando um ambiente de tensão tanto para os professores quanto para os alunos.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Colégios cívico-militares não são adequados em formar para a vivência da democracia. Chocam-se com a “ontológica vocação de ser sujeito” (Freire, 1967, p. 106) que marca a humanidade. Partem de uma concepção autoritária de sociedade e, portanto, reprimem a diferença, promovem a uniformização das aparências, comportamentos e pensamentos, detestam o exercício da crítica, da contestação, mas também o embate de ideias diferentes e o debate que seja capaz de produzir livremente novos consensos, pelos quais a sociedade avance. Juízo crítico, juízo político, sensibilidade política por meio da cultura (Canivez, 1991) são um vocabulário desconhecido no projeto militarista para a educação. Esse fator, a concepção de base das escolas militarizadas, deveria bastar para sua rejeição. Mas o que procuramos demonstrar neste texto é que o projeto da escola cívico-militar não está conseguindo ser bem-sucedido sequer dentro da sua própria concepção. Foi abatido na decolagem pelo grande problema da educação pública brasileira, que é a combinação da deficiência de investimento com a desvalorização - em todos os sentidos - do professor. Nesse sentido, a crise que se abate sobre as escolas públicas regulares resulta das mesmas causas que estão levando as escolas cívico-militares ao fracasso e insatisfações.

Em resumo, a militarização das escolas tem sido um processo difícil, cheio de desafios e pressões que não condizem com os objetivos educacionais de uma sociedade que se pretenda democrática. Os professores estão sobrecarregados e os alunos, insatisfeitos, resultando em um ambiente de ensino pouco produtivo e harmonioso.

Com a promessa de melhorar a disciplina e a qualidade educacional, e a intenção de aproveitar a onda social conservadora e autoritária para ganhar votos, muitos governos estaduais implementaram este modelo em diversas instituições de ensino. No entanto, as promessas feitas aos pais para assegurar melhorias significativas na educação de seus filhos frequentemente não foram cumpridas, o que gerou uma intensa cobrança sobre os professores, mesmo não sendo estes os responsáveis pelas promessas.

---

**REFERÊNCIAS**

- BRANDAO, R. A. M.; BEZERRA, T. S. A. M.; VIEIRA, M. P. de A. Militarização das escolas públicas. Que projeto é esse? **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 23, e2024-19, 2024.
- CANIVEZ, P. **Educar o cidadão?** Ensaios e textos. Campinas: Papirus, 1991.
- CUNHA, V. P.; LOPES, A. C. Militarização da gestão das escolas públicas: a exclusão da atividade política democrática. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 43, e258252, 2022.
- FREIRE, P. **A educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- GUIMARÃES, P. C. P.; LAMOS, R. A. C. Militarização das escolas da rede estadual de Goiás: a nova onda conservadora. **Revista Pedagógica**, v.20, n.43, jan./abr. 2018.
- SILVA, E. F.; SILVA, M. A. Militarização das escolas públicas no Distrito Federal: projetos de gestão em disputa. **Revista de estudos aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2019.
- STRIEDER, R.; SILVA, A. V. L. Escolas Cívico-Militares: constituição/rendição de subjetividades em prol de obediência e servidão. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022.



## POSFÁCIO

*Solange Maria de Oliveira Cruz*

---

Ao encerrarmos a leitura desta coletânea – *Docência: Processo do Aprender e do Ensinar*: novo e nono volume –, é impossível não reconhecer a urgência e a profundidade dos temas aqui apresentados.

Cada texto, com suas particularidades teóricas, metodológicas e afetivas, convida à reflexão crítica sobre os caminhos da educação brasileira em tempos marcados por desafios políticos, sociais e pedagógicos.

As discussões sobre identidade docente, práticas formativas, políticas públicas e metodologias inovadoras mostram que a educação não é terreno neutro – é espaço de disputa, de resistência e de reinvenção.

Os autores reunidos nesta obra não apenas denunciam as contradições do sistema educacional, mas também anunciam possibilidades de transformação, de escuta e de emancipação.

Temas como: a identidade docente e o desenvolvimento de políticas públicas; a escrita acadêmica; os impactos das políticas neoliberais no Ensino Superior; a construção de uma escola democrática, por meio da escuta ativa em rodas de conversas; a educação linguística crítica em tempos de crise como proposta de uma educação humanizadora; o ensino humanizado; as metodologias ativas dentro do cenário educacional; a formação na Educação Infantil e a atuação docente em ambientes militarizados, compõem um mosaico plural, diverso, profundamente comprometido com uma educação crítica e democrática. É nesse entrelaçar de vozes que reside a força desta obra: na pluralidade de perspectivas que, em diálogo, constroem pontes entre teoria e prática.

Esta obra coletiva representa mais do que um conjunto de estudos acadêmicos – ela é um mapa vivo das tensões, esperanças e caminhos que atravessam a educação brasileira no século XXI. Em cada capítulo, percebemos a presença de uma pergunta inquietante: que educação estamos construindo, e com quais propósitos?

No ensaio que abre a coletânea, “*A Identidade Docente e o Desenvolvimento de Políticas Públicas: uma Conexão Necessária*”, de Nikolas Corrent, nos lembra que o sujeito professor não é apenas executor de políticas, mas agente ativo na sua formulação e crítica. Essa mesma provocação se estende ao texto de Eduardo Gasperoni de Oliveira, que em seu “*Relato de Experiência sobre os Desafios do*

*Formador Municipal do LEEP*, nos convida a mergulhar no cotidiano da formação docente desde os territórios municipais até os marcos federais.

A questão da linguagem como ferramenta de emancipação e de transformação perpassa as contribuições de Rosana Helena Nunes, que em “*Escrita Acadêmica*” e “*Língua Portuguesa e o Contexto Tecnológico*” tecem pontes entre ciência, criticidade e novas formas de letramento em tempos de crise. Nesses textos, a linguagem não é apenas conteúdo, mas instrumento de luta por cidadania.

No campo das políticas macroeducacionais, o texto de Priscila Meier de Andrade Tribeck e Aldimara Delabona Boutin, “*O Ensino Superior no Brasil sob a Mira de Políticas Neoliberais*”, descortina o impacto das reformas de cunho economicista nas universidades e aponta os riscos que tais medidas representam para a democratização do conhecimento.

Por outro viés, os textos de Manoel do Amaral e Rosângela Gimenez, “*As Contribuições da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas*”, e de Aline Oliveira, Ana Lúcia Pereira e Fábio Antônio Gabriel, “*Educando para a Emancipação*”, oferecem alternativas pedagógicas calcadas no diálogo, na escuta e na ação consciente – ideias inspiradas tanto na filosofia habermasiana quanto nos registros vigorosos de Paulo Freire, que ecoam como bússola ética ao longo da obra.

Outros textos tratam de feridas urgentes da escola contemporânea. Em “*Automutilação: a Necessidade da Prática do Ensino Humanizado*”, Rosângela Gimenez destaca a importância de um olhar sensível e cuidadoso diante das dores silenciadas dos estudantes. Já Letícia Marques, em “*Entre a Farda e o Giz*”, revelando os dilemas dos professores que atuam em contextos de militarização escolar, desafiando-nos a repensar os limites entre autoridade, disciplina e liberdade pedagógica.

Atravessando todos esses escritos está uma certeza compartilhada: a educação é um campo de disputa simbólica e concreta. E é nessa disputa que nasce a esperança. Esperança de uma escola mais plural, humana, dialógica e libertadora.

Este livro é convite e semente. Que ele inspire não apenas leituras, mas também práticas, resistências e reinvenções. Que encontre vida em salas de aula, reuniões pedagógicas, formações docentes, pesquisas acadêmicas e, sobretudo, na coragem cotidiana de quem escolhe educar como ato de compromisso com o outro e com o futuro.

Que esta obra não seja fim, mas início: de pesquisas, encontros e ações. Que seus ecos inspirem educadores, estudantes, gestores e todos aqueles que acreditam que outro futuro é possível — e que ele começa, sempre, no ato de ler o mundo para poder transformá-lo.

***Docência: Processo do Aprender e do Ensinar*** – novo e nono volume – este é o eixo temático que dá sentido a cada linha desta obra. Aprender e ensinar não são polos opostos, mas movimentos entrelaçados de construção coletiva do conhecimento. Aqui, o ato de ensinar é também ato de aprender: com o outro, sobre o outro e para o outro. E é na delicada dança entre escuta, ação e reflexão que se revela a verdadeira força da docência.

Que este livro, portanto, siga sendo trilha e farol – não apenas para compreender os desafios do presente, mas para cultivar as possibilidades do que ainda podemos ser como educadores e como sociedade.



## **SOBRE AUTORES, ORGANIZADORES E COLABORADORES**

**ALDIMARA CATARINA BRITO DELABONA BOUTIN** – Pós doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, graduação em Licenciatura em História e Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pedagoga da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.

*E-mail:* audiboutin.ab@gmail.com

**ALINE MAINARDES DE OLIVEIRA** – Possui graduação em Pedagogia, na Instituição de Ensino Superior Santana (2019). Atualmente é pedagoga da Prefeitura Municipal de Araucária. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Mestranda – PPGECEM – EUPG.

*E-mail:* alinemailoliveira@gmail.com

**ANA LÚCIA PEREIRA** – Doutora (2011) e Mestre (2005) em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Graduada em Ciências e Matemática na Universidade do Norte Pioneiro (UENP, 1994). Bacharel em Psicologia (Faculdade Santana, 2023). Professora do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG, Brasil) desde 2012. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, em que serviu como vice-coordenador (2014-2015) e do Programa em Ensino de Ciências e Educação Matemática (2017) na Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Matemática, modalidade a distância, do Sistema Universidade Aberta do Brasil na UEPG. Membro do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - BASis – INEP/MEC. Membro suplente do Conselho Estadual de Educação do Paraná (CCE/PR – 2021-2027). Foi pesquisadora visitante na University of Strathclyde, no Reino Unido (2016-2018) pelo Programas Estratégicos – DRI, com apoio da Capes. Bolsista de Produtividade da Fundação Araucária-Paraná (2019-2021). Também atuou como coordenadora Institucional do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID / Capes / UEPG, 2012-2013) e como Coordenadora de Gestão e Processos Educacionais no PIBID (Capes / UEPG, 2014-2016). Foi Chefe do Núcleo Regional de Educação de Jacarezinho no Estado do Paraná (2009-2010). Presidente do Sindicato dos Professores (APP) da região Jacarezinho

(2002-2009). Autor de vários artigos em revistas e atua como referee nas áreas de Políticas Educacionais, Formação de Professores; Práticas e Desenvolvimento Curricular; Ensino e Aprendizagem; Psicanálise; Mídias Sociais; Ciência, Tecnologia e Sociedade e Educação Matemática. Editor associado da *Frontiers in Psicologia da Educação* desde 2015.

*E-mail:* ana.lucia.pereira.173@gmail.com

**ANTONIO CARLOS DE SOUZA** – Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Curso de Graduação em Filosofia e do Programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Educação Básica (PPEd), da Universidade Estadual de Norte do Paraná (UENP). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Filosofia, Educação e Sociedade (GEPFES) e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR, GT, Norte Pioneiro do Paraná (HISTEDNOPR).

*E-mail:* acsouza@uenp.edu.br

**EDUARDO GASPERONI DE OLIVEIRA** – Mestre em Educação pela Uninove. Especialista em Psicopedagogia, Neurociências para Educadores, Educação Infantil, Gestão Escolar, Educação Especial Inclusiva, Neuropsicopedagogia, Gestão Integradora e Mediação e Conciliação de Conflitos. Graduado em Letras-Literatura, Pedagogia, Filosofia, Sociologia e Música. Atuou como psicopedagogo institucional e clínico de 2010 a 2015 em redes municipais e de 2013 a 2016 com consultório particular. Foi professor de Educação Infantil de 2009-2011; 2012; 2016 a 2018. Desde 2019, é gestor efetivo na Educação Infantil. Atuou como professor universitário no curso de Pedagogia na FIT e na FACESPI, de 2018 a 2023 e na FaSouza, curso de Letras, desde 2022. Foi formador municipal do Projeto Federal Leitura e Escrita na Educação Infantil – LEEI – dentro do Compromisso Nacional pela Criança Alfabetizada – CNCA. É membro: da Assessoria Educacional e Implantação de Projetos “Educontext”, desde 2019; do Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, desde 2021; além de membro e pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Infâncias, Crianças e Educação Infantil – GEPICEI, desde 2020. É palestrante no campo educacional – Educação Infantil, Gestão e Formação Docente – e, por meio dessas temáticas, organizou seis coletâneas e publicou mais de 40 capítulos.

*E-mail:* eduardogasperonideoliveira@gmail.com

**FÁBIO ANTÔNIO GABRIEL:** Doutor em Educação (2019) e Mestre em Educação (2015) pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Desenvolveu dois estágios pós-doutorais também na Universidade Estadual de

Ponta Grossa: um no Programa de Pós-Graduação em Educação (2020-2021) e outro no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (2023-2024). Especialista (latu sensu) em: Filosofia e ética; Metodologia do ensino de Filosofia e Sociologia; Ensino Religioso; Gestão e Organização da Escola com ênfase em Direção Escolar; Psicopedagogia Clínica e Institucional. Bacharel em Teologia (PUCPR). Licenciado em Filosofia (Faculdade Bagozzi); em Letras (UNINTER); em Pedagogia (UNIMES); em Ciências Sociais (UNIMES). Professor concursado da Rede Estadual de Paraná (SEED/PR) – disciplina de Filosofia, em 2010. Professor contratado do Centro de Letras, Comunicação e Artes do campus Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando na área de Fundamentos e Teorias da Educação. Atuou de 2009 a 2013 nos cursos de Pedagogia e Filosofia da UENP/campus Jacarezinho.

*E-mail:* fabioantoniogabriel@gmail.com

**LETÍCIA MARQUES** – É professora de História, licenciada e bacharel em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, com especialização em Metodologia do Ensino de História. Atualmente, é mestranda no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atua na rede estadual de ensino do Paraná, com foco na formação crítica de estudantes e na construção de práticas pedagógicas voltadas à reflexão histórica.

*E-mail:* leticiamarques35@gmail.com

**LIGIA MARCELINO KRELLING** – Professora da Prefeitura Municipal de Curitiba na docência II, no componente curricular de ciências desde 2000, atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Educação do Município de Curitiba, atuando como técnica de Ciências, no departamento de Ensino Fundamental, com a formação de professores de Ciências, escrita de materiais pedagógicos do componente curricular de ciências, atua como docente em diversos cursos presenciais e a distância do currículo de Ciências e também em atividades na Comissão do Núcleo de Educação Ambiental do Município de Curitiba, do Conselho Municipal de Meio Ambiente e da elaboração da Prova Curitiba de Ciências. Possui graduação em Biologia – Faculdades Integradas Espírita (2003) e mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica – pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (2015). Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) na linha de pesquisa: Tecnologia e Desenvolvimento (TD). Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).

*E-mail:* ligiak.supremo@gmail.com

**MANOEL FRANCISCO DO AMARAL** – Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas- SP (UNICAMP), com tese defendida em 28/02/2020 , sob título “A concepção de educação de György Lukacs: trabalho, humanização, singularidade e totalidade como pressupostos ontossociais da educação como direito na política educacional brasileira”, mestre em educação pela UNICAMP (2013), sob título “Ensino de Filosofia e Pedagogia das competências: análise da proposta curricular do Estado de São Paulo a partir da pedagogia histórico crítica”; licenciado em Letras pelo Centro Universitário de Araras Dr. Edmundo Ulson (2008); licenciado em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Itapetininga (1992); Licenciado em Filosofia pela Uniasselvi; exerce a função de Supervisor de Ensino, designado, na Secretaria Estadual de Educação, Diretoria de Ensino Campinas Oeste; Diretor de Escola, Experiência no Ensino Superior da FATEC/ Faculdade de Tecnologia/ Centro Paula Souza de São Roque e Indaiatuba, nas Disciplinas, Leitura e Produção de Textos; Comunicação e expressão e Comunicação empresarial, no período de 2015 a 2017; Professor no Ensino Superior da Faculdade de Educação da UNICAMP, com a Disciplina EL485- Filosofia e História da Educação-; EL 485 -Filosofia e História da Educação, EL 774 - Estágio Supervisionado I; possui trabalhos publicados nas Linhas de Pesquisas Epistemologia e Ensino de Filosofia, Ética Política e Educação e Educação e Direitos Humanos, no Brasil, no México, Colômbia e em Portugal; artigos publicados em revistas e jornais; livro e capítulos de livros; atua como parecerista da Revista Filosofia e Educação da Unicamp; em 02 de maio de 2022, é Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação da Unicamp, com 04 orientandos aprovados para o ano de 2024; Membro ativo do Conselho Municipal de Educação de Campinas nos anos de 2023 e 2024; Membro ativo do Comitê de Justiça Restaurativa de Campinas e facilitador de círculos de fortalecimento de vínculos interpessoais e prevenção aos racismo, bullying, cyberbullying, homofobia e todas as demais formas de preconceitos e discriminações.

*E-mail:* manoelpaideia@yahoo.com.br

**NIKOLAS CORRENT** – Doutor em História pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestre em História pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Especialista em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho; Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho; e Currículo e prática docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI); Trabalho social com famílias e comunidades pela Faculdade Ibra de Brasília; Assistência Social e Saúde Pública, Ética e Serviço Social e Políticas Públicas pela

Faculdade Intervale; Docência do Ensino Superior e Educação a Distância com Ênfase na Formação de Tutores pela Faculdade São Braz/Unina; Gestão Educacional pela Faculdade IMES; Gestão da Educação do Campo pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras; Educação Especial e Inclusiva, Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia e Ensino Religioso pela Faculdade de Educação São Luís. Bacharel em Serviço Social. Licenciado em Ciências Sociais, Filosofia, História e Pedagogia. Professor de Sociologia do Quadro Próprio do Magistério (QPM) da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) e professor colaborador do Departamento de Serviço Social da Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro). Pesquisador na área da História, atuando nos seguintes temas: Cultura, História oral, Identidade, Imigração, Memória e Museus; e na área de Serviço Social, atuando nos seguintes temas: História do Serviço Social, Serviço Social e Educação, Políticas Sociais e Questão Social.

*E-mail:* nik\_corrent@hotmail.com.

**PRISCILA MEIER DE ANDRADE TRIBECK** – Pós-doutorado em Desenvolvimento Comunitário pela Universidade do Centro Oeste do Paraná. Doutora em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Especialização em Gestão da Educação do Campo. Especialização em Alfabetização e Letramento. Graduação em Pedagogia e Administração Pública pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Professora adjunta da Universidade Tecnológica Federal do Paraná na área de humanidades.

*E-mail:* pritribeck@gmail.com

**ROSANA HELENA NUNES** – Docente da Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC/SP), na área da linguagem. Licenciatura em Letras, português/inglês (Instituição de Ensino Ciências e Letras). Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (UNICAMP/SP). Pós-doutorado pela Universidade de Brasília (UnB), no Programa de Linguística, sob a supervisão do Prof. Kleber Silva. Doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP). Especialização em Lato Sensu na Universidade Sorocaba (UNISO). Foi docente do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, em Língua Portuguesa, nas redes estadual e municipal de ensino. Professora formadora, na área de Códigos, Linguagens e suas Tecnologias, no Centro de Referência em

Educação da Prefeitura de Sorocaba, 2010 a 2017. Docente do Curso de Letras, Licenciatura curta, 2002 a 2012, nas disciplinas de Linguística I, Linguística II, Sociolinguística e Psicolinguística. Docente do Curso de Pós-graduação na Universidade de Sorocaba (UNISO), em 2003 e, na Faculdade UniAnhietta em Jundiaí, em 2019. Áreas de interesse: Linguística Aplicada Crítica, Educação linguística, Políticas linguísticas, Ensino de Língua Portuguesa como língua materna, Multimodalidade da Linguagem etc.

*E-mail:* rosananunes03@gmail.com

**ROSANGELA APARECIDA DE OLIVEIRA GIMENEZ** – Mestre em Educação formada pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, em 2024, com dissertação defendida sob título Educação, formação humana e direitos humanos: a necessidade de políticas de orientação e acompanhamento dos alunos (as) em situação de automutilação nas escolas públicas da Diretoria de Ensino Campinas Oeste; Doutoranda em Educação, também pela UNICAMP, com projeto de pesquisa sob título As contribuições da teoria do agir comunicativo de Habermas para a compreensão da comunicação presente no público que se automutila das escolas da diretoria de ensino Campinas Oeste; Experiência na função de Supervisora de Ensino, Diretora de Escol da Rede Estadual de São Paulo e Professora de Geografia na Rede Municipal de Campinas.

*E-mail:* rogimenezoliveira@gmail.com

**SOLANGE MARIA DE OLIVEIRA CRUZ** – Doutora em Educação pela Universidade São Francisco (USF – Itatiba/SP). Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE-SP). Graduada em História e Pedagogia pela FECLE – Don Domênico, em Guarujá-SP. Membro do Grupo de Pesquisa sobre Educação e Teorias Críticas Latino-Americanas - GPETECLA - do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação USF (Certificado pelo CNPQ). Diretora de Unidade Escolar Creche, da Prefeitura Municipal de Paulínia-SP.

*E-mail:* solangecruzse@gmail.com

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

- Abordagem 28, 34, 45, 46, 52, 64, 87, 100, 108, 110, 111, 112, 115, 125, 126, 137, 141, 143, 155, 167
- Adolescentes 23, 81, 82, 109, 110, 112, 113, 117, 120, 125, 126, 127, 176, 180
- Alunos 6, 7, 9, 17, 18, 19, 22, 24, 25, 29, 44, 58, 65, 73, 74, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 87, 89, 91, 92, 93, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 109, 118, 121, 122, 123, 124, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 141, 153, 154, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 194
- Ambiente 6, 7, 9, 17, 25, 27, 28, 29, 40, 45, 48, 74, 81, 82, 83, 85, 114, 124, 128, 135, 153, 154, 158, 160, 161, 165, 166, 170, 172, 173, 175, 178, 180, 181, 182
- Aprendizagem 7, 8, 11, 18, 23, 25, 27, 33, 39, 42, 43, 45, 46, 74, 80, 86, 87, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 97, 99, 105, 106, 121, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 138, 139, 140, 143, 144, 146, 153, 157, 165, 167, 175, 176, 179, 180, 181, 182
- Automutilação 7, 11, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 194
- Autonomia 5, 8, 9, 13, 14, 18, 29, 30, 40, 50, 54, 60, 97, 98, 99, 107, 111, 126, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 142, 143, 144, 164, 166, 171

### C

- Compreensão 11, 15, 16, 38, 39, 40, 44, 47, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 96, 97, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 121, 149, 165, 173, 194
- Comunicação 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 48, 74, 75, 76, 77, 78, 85, 91, 117, 154, 165, 173, 194
- Comunidade 17, 25, 49, 74, 81, 86, 87, 88, 89, 125, 133, 162, 168, 172, 174, 175
- Conhecimento 6, 9, 11, 14, 18, 29, 35, 40, 43, 44, 45, 47, 49, 61, 71, 74, 89, 92, 93, 97, 99, 100, 102, 106, 108, 111, 115, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 139, 140, 141, 145, 162, 164, 166, 173, 175, 177, 186, 187
- Constituição 20, 21, 30, 49, 52, 53, 69, 79, 89, 91, 93, 94, 101, 107, 174
- Crianças 23, 80, 82, 110, 113, 127, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 160, 161, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 172
- Cultura 6, 34, 38, 41, 59, 70, 73, 82, 83, 87, 90, 97, 98, 108, 123, 124, 147, 149, 155, 160, 167, 181, 182

### D

- Desafios 5, 8, 9, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 61, 65, 69, 71, 75, 84, 91, 93, 94, 108, 113, 134, 138, 144, 148, 149, 152, 153, 156, 157, 160, 161, 165, 166, 168, 170, 177, 182, 185, 187
- Diálogo 5, 6, 8, 9, 14, 18, 33, 34, 35, 37, 38, 39, 41, 53, 76, 80, 85, 89, 94, 98, 99, 121, 123, 131, 132, 134, 139, 140, 154, 162, 171, 179, 185, 186
- Direito 6, 7, 8, 21, 23, 44, 51, 57, 59, 61, 68, 69, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 93, 98, 100, 107, 116, 121, 122, 123, 124, 138, 139, 144, 146, 169, 178, 192
- Direitos 54, 55, 56, 57, 59, 63, 75, 78, 79, 89, 98, 99, 100, 111, 121, 123, 124, 125, 126, 194
- Diretrizes 21, 26, 42, 43, 50, 52, 54, 57, 58, 60, 67, 70, 79, 90, 91, 93, 94, 107, 129, 174
- Disciplina 33, 45, 46, 93, 95, 97, 101, 102, 105, 106, 138, 141, 144, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 186, 191
- Docente 5, 7, 8, 9, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 27, 28, 29, 31, 33, 46, 64, 65, 68, 92, 93, 98, 101, 106, 121, 133, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 153, 160, 161, 162, 164, 166, 169, 171, 173, 185, 186, 191, 192, 193

Docentes 11, 15, 25, 26, 28, 29, 31, 53, 55, 56, 64, 73, 76, 89, 106, 132, 140, 152, 153, 155, 161, 168, 169, 171, 172, 173, 177, 179, 186

## E

Educação 5, 6, 7, 8, 9, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 116, 121, 122, 123, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 138, 139, 142, 143, 145, 146, 154, 155, 157, 161, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 177, 181, 182, 183, 185, 186, 192

Educacional 5, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 65, 67, 68, 72, 87, 88, 92, 97, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 142, 145, 159, 160, 170, 172, 173, 175, 176, 178, 182, 185, 190, 192

Educador 5, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 29, 31, 39, 43, 79, 99, 121, 129, 132, 133, 134, 170

Educadores 5, 8, 9, 11, 18, 25, 26, 28, 29, 40, 74, 80, 81, 109, 110, 132, 133, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 160, 167, 168, 169, 177, 178, 181, 186, 187

Emancipatória 5, 6, 7, 34, 40, 41, 42, 73, 78, 79, 88, 93, 100, 101, 106, 130, 132, 138, 142

Ensinar 5, 13, 14, 18, 30, 40, 88, 98, 99, 106, 131, 132, 138, 146, 151, 173, 175, 187

Ensino 5, 6, 7, 11, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 33, 34, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 48, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 72, 74, 76, 79, 80, 82, 86, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102, 105, 106, 107, 121, 124, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 145, 146, 151, 154, 157, 164, 167, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 191, 193, 194

Escola 7, 8, 9, 39, 50, 53, 74, 80, 81, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 97, 100, 110, 111, 113, 117, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 128, 133, 138, 145, 146, 147, 150, 152, 157, 168, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 185, 186

Escolar 5, 6, 7, 9, 11, 17, 21, 22, 24, 25, 27, 41, 74, 80, 81, 82, 83, 86, 87, 89, 99, 106, 109, 113, 118, 120, 124, 126, 131, 133, 134, 139, 141, 147, 149, 152, 161, 163, 164, 170, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 180, 181, 186

Escolas 6, 9, 15, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 53, 56, 73, 78, 79, 81, 83, 98, 112, 116, 120, 122, 151, 152, 156, 168, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 194

Escrita 6, 8, 11, 33, 39, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 91, 96, 99, 102, 103, 104, 105, 106, 136, 147, 148, 149, 151, 155, 156, 157, 166, 168, 169, 170, 185, 191

Escuta 6, 7, 18, 79, 80, 82, 83, 110, 113, 120, 121, 122, 126, 131, 154, 158, 169, 185, 186, 187

Estudantes 5, 6, 7, 9, 15, 21, 23, 27, 29, 33, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 54, 55, 56, 58, 62, 63, 68, 69, 80, 86, 88, 89, 95, 101, 102, 103, 106, 130, 134, 136, 139, 140, 142, 143, 153, 171, 172, 178, 179, 180, 181, 182, 186, 191

Experiências 5, 6, 7, 13, 14, 17, 18, 27, 80, 86, 88, 128, 131, 132, 137, 138, 140, 142, 143, 145, 151, 153, 154, 155, 156, 158, 160, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173

## F

Formação 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 34, 39, 42, 49, 51, 55, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 68, 69, 71, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 81, 88, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 100, 105, 106, 109, 111, 115, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 130, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 175, 185, 186, 191, 194

Formador 8, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 190

Freire 5, 7, 8, 11, 15, 16, 18, 19, 29, 31, 33, 34, 39, 40, 41, 42, 43, 74, 78, 80, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 101, 106, 107, 111, 121, 122, 123, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 141, 142, 144, 145, 146, 182, 186

Fundeb 16, 19, 22, 23, 24, 25, 31

## G

Gêneros 6, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 44, 45, 47, 48, 95, 96, 104, 105, 106

Gestão 9, 21, 24, 25, 30, 44, 58, 60, 65, 68, 73, 75, 80, 86, 87, 90, 138, 143, 161, 162, 171, 173, 174, 183

## H

Habermas 6, 11, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 86, 88, 89, 90, 186, 194

Humanizadora 42, 74, 93, 94, 95, 98, 99, 105, 106, 121, 122, 123, 124, 131, 142, 185

Humano 7, 44, 74, 85, 88, 89, 100, 101, 111, 115, 116, 120, 121, 122, 123, 125, 128, 136, 175

## I

Identidade 5, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 28, 29, 31, 40, 44, 105, 108, 132, 167, 181, 185

Infantil 8, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 159, 160, 161, 162, 164, 166, 168, 169, 170, 185, 190

## L

Leitura 7, 8, 9, 11, 39, 44, 45, 47, 48, 57, 96, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 111, 112, 137, 147, 148, 149, 151, 152, 155, 156, 157, 163, 166, 168, 169, 170, 185

Língua 7, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 48, 91, 93, 94, 95, 97, 99, 100, 105, 106, 138, 145, 194

Linguagem 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 76, 77, 94, 95, 98, 100, 102, 105, 108, 118, 151, 152, 169, 172, 181, 186, 193

## M

Metodologia 16, 30, 33, 45, 46, 47, 48, 94, 95, 96, 101, 102, 105, 130, 133, 135, 138, 140, 144, 146, 148, 157, 163

Metodologias 5, 7, 8, 11, 20, 27, 43, 91, 92, 93, 95, 96, 98, 99, 106, 109, 111, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 150, 156, 157, 160, 185

Militarização 5, 9, 11, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 186

## P

Pedagogia 7, 18, 30, 34, 39, 40, 50, 90, 91, 93, 94, 98, 99, 105, 107, 111, 126, 144, 145, 176, 189, 190, 191, 192, 193, 194

Pedagógica 8, 9, 11, 17, 18, 19, 24, 26, 27, 28, 81, 87, 98, 110, 111, 112, 113, 120, 125, 126, 136, 141, 148, 149, 151, 153, 154, 155, 160, 162, 163, 168, 176, 180, 186

Pedagógicas 5, 7, 8, 9, 17, 21, 25, 27, 28, 56, 84, 120, 138, 139, 145, 147, 148, 149, 150, 152, 153, 155, 156, 157, 160, 164, 166, 167, 168, 169, 186, 191

Pensamento 6, 11, 13, 14, 53, 68, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 86, 87, 88, 94, 95, 115, 117, 120, 121, 122, 123, 131, 134, 138, 140, 144, 152, 170, 177, 180

Pesquisa 5, 6, 7, 11, 14, 15, 16, 28, 33, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 60, 61, 73, 79, 90, 91, 93, 94, 96, 98, 100, 102, 103, 106, 107, 109, 110, 111, 113, 114, 118, 119, 131, 135, 136, 137, 142, 145, 148, 149, 150, 168, 170, 191, 194

Planejamento 23, 24, 27, 76, 79, 95, 106, 116, 119, 135, 139, 149, 150, 152, 155, 165, 176, 178

Políticas 5, 6, 9, 11, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 72, 93, 94, 95, 100, 107, 117, 118, 119, 121, 125, 139, 147, 148, 169, 185, 186, 194

Prática 5, 6, 7, 8, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 27, 28, 29, 30, 39, 40, 41, 42, 43, 74, 79, 80, 81, 83, 86, 87, 88, 89, 93, 97, 98, 99, 101, 107, 110, 111, 112, 113, 116, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 174, 176, 183, 185, 192

## DOCÊNCIA

---

Práticas 5, 6, 7, 8, 9, 12, 17, 18, 21, 25, 27, 28, 44, 56, 63, 67, 73, 74, 76, 80, 87, 88, 89, 99, 109, 120, 121, 123, 124, 129, 132, 133, 135, 138, 139, 140, 142, 144, 145, 147, 148, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 185, 186, 191

Professor 9, 11, 13, 16, 17, 18, 19, 27, 31, 39, 65, 74, 93, 97, 98, 99, 101, 106, 121, 122, 123, 124, 130, 131, 135, 144, 161, 162, 172, 173, 175, 177, 178, 179, 182, 185, 190, 193

Professores 5, 6, 7, 8, 9, 15, 16, 19, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 54, 59, 64, 71, 73, 74, 76, 79, 80, 81, 87, 89, 92, 105, 109, 110, 111, 116, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 127, 129, 131, 132, 133, 138, 141, 145, 150, 153, 154, 157, 158, 160, 162, 167, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 186, 191

Profissional 5, 6, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 28, 29, 31, 42, 43, 44, 49, 97, 99, 120, 135, 138, 140, 142, 146, 147, 149, 150, 151, 154, 158, 159, 162, 166, 169, 176

Projeto 7, 8, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 55, 56, 60, 64, 65, 66, 93, 96, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 130, 150, 152, 173, 174, 175, 176, 182, 183, 194

Protagonismo 6, 7, 8, 9, 54, 60, 93, 96, 106, 123, 129, 130, 133, 134, 135, 136, 139, 157, 160

Público 6, 54, 57, 59, 64, 67, 68, 70, 82, 89, 109, 110, 116, 118, 122, 123, 124, 140, 176, 177, 179, 180, 194

## R

Reflexões 5, 11, 15, 18, 49, 52, 71, 76, 77, 83, 94, 113, 115, 145, 153, 154, 157, 159, 160, 169

Relações 9, 18, 20, 22, 41, 52, 53, 60, 61, 62, 66, 70, 74, 75, 78, 81, 98, 121, 124, 171, 178

Respeito 7, 9, 18, 19, 35, 37, 38, 39, 40, 43, 74, 75, 81, 83, 84, 85, 86, 88, 96, 99, 103, 109, 110, 119, 121, 123, 125, 131, 155, 158, 164, 165, 179

## S

Sociedade 16, 17, 19, 20, 26, 28, 29, 37, 41, 42, 44, 51, 52, 53, 64, 66, 68, 75, 76, 77, 78, 87, 88, 92, 97, 98, 107, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 147, 167, 177, 182, 187

Sujeitos 7, 9, 36, 38, 40, 45, 46, 55, 65, 67, 68, 73, 74, 76, 77, 78, 88, 118, 131, 132, 133, 136, 139, 150

## T

Tecnologia 7, 23, 42, 44, 49, 59, 93, 95, 99, 102, 106, 135, 137, 138, 139, 142, 178, 179

Tecnológico 6, 33, 34, 41, 42, 43, 44, 48, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 101, 105, 106, 129

Tecnológicos 25, 34, 42, 43, 44, 59, 66, 91, 92, 93, 95, 98, 99, 101, 102, 104, 106, 135, 139, 171

Teoria 5, 6, 8, 11, 13, 16, 35, 43, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 80, 86, 87, 88, 89, 97, 139, 140, 142, 144, 152, 153, 155, 156, 157, 159, 160, 168, 169, 185, 194

Trabalho 5, 6, 9, 15, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 33, 34, 39, 42, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 56, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 80, 82, 83, 85, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 105, 106, 108, 118, 130, 131, 132, 133, 134, 137, 139, 141, 142, 144, 151, 152, 153, 158, 159, 163, 167, 168, 169, 171, 173, 174, 176, 192

Transformação 5, 8, 9, 11, 17, 18, 19, 23, 26, 27, 29, 43, 52, 56, 58, 61, 87, 98, 99, 123, 131, 133, 136, 139, 155, 170, 185, 186

## V

Valorização 5, 7, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 61, 85, 89, 121, 123, 124, 139, 155, 160

