INTERFACES DA EDUCAÇÃO



Editores

Fernando Guimarães Oliveira da Silva

Fernando Henrique Ribeiro Lima



Revista Interfaces da Educação

Revista Interfaces da Educação

Vol.17 (49)–2026

ISSN 2177-7691

Interfaces da Educação/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Unidade Universitária de Paranaíba – v. 17, n. 49 (2026). - Paranaíba, MS: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2026.

601p
E-ISSN: 2177 7691
Quadrimestral, 2010-.
Dossiê: Educação básica e formação docente: políticas educacionais e as (trans)formações do trabalho docente.
Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces>

1. Educação 2. Periódico – Educação. I. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação, Unidade Universitária de Paranaíba. II. Dossiê: Implicações das políticas curriculares em âmbito nacional e internacional.

CDD 23. ed. - 370

Ficha Catalográfica elaborada pela bibliotecária da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Susy dos Santos Pereira CRB1°1783

PARECERISTAS

Adalberto Romualdo Pereira Henrique (UCP) Adelisandra Silva Santos Castelhano (Faculdade Frutal-FAF /UNIESP)

Ademar Alves dos Santos (UNIFAP)

Adriana de Carvalho Alves (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

Américo de Araujo Pastor Junior (UFRJ) Ana Paula Pereira Arantes (FAMA/UNOESTE)

André Luiz de Oliveira (UEM) Bernadete de Lourdes Streisky Strang (UNOPAR)

Camila da Silva Nunes (Universidade Luterana do Brasil) Cibele Cristina Oliveira Mendanha Dias (Kroton Educacional) Eliane Cleide da Silva Czernisz (UEL)

Eder Aparecido de Carvalho (IFC)

Eimard Gomes Antunes do Nascimento (Universidade de Aveiro – Portugal)

Eliza Adriana Sheuer Nantes (UNOPAR)

Enio Freire de Paula (IFSP/PEP) Eurize Caldas Pessanha (UFGD) Everton Bedin (Ulbra/UFRGS)

Everton Fêrrer de Oliveira (UNIPAMPA) Fabiane de Andrade Leite (UFFS) Fábio Luiz da Silva (UNOPAR)

Filicio Mulinari (UNIFIESP) Flávio Reis Santos (UEG)

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva (UECE/ UNILAB) Gustavo Cunha de Araújo (UFT/UNESP)

Irene Marquina Sánchez (Universidad Veracruzana) Italo de Paula Casemiro (UFRJ)

Jadson Justi (UFAM)

Jefrei Almeida Rocha (Faculdade Ateneu) Jenerton Arlan Schütz (UNIJUI)

João Paulo Roberti Junior (UNIDAVI) José Antonio de Souza (UEMS)

Kênia Hilda Moreira (UFGD) Lara Rodrigues Facioli (UEL) Lauro Roberto Lostada (UFSC) Léia Teixeira Lacerda (UEMS)

Lucilene Soares da Costa (UEMS) Lucas Esquivel Dias Brandão (PUC-Minas)

Maria Cristina Giorgi (CEFET/RJ) Mariana de Oliveira Martins Domingues (UFF)

Marina Lícia dos Santos (UFS) Marinete Rodrigues (UEMS) Marta Rosani Taras Vaz (UEPG)

Mateus Dias Antunes (UNICESUMAR) Olga dos Reis Ferro (UFMS)

Osmar Hélio Alves Araújo (UFPB)

Rejane Waiandt Schuwartz de Carvalho Faria (UFPA) Ricardo José Lima Bezerra (Universidade de Pernambuco) Roque Ismael da Costa Güllich (UFFS)

Sandra Cristina de Souza (UEMS) Silvino Areco (UFMS)

Tania Renata Prochnow (ULBRA) Thiago Beirigo Lopes (IFMT) Thiago Donda Rodrigues (UFMS)

CONSELHO EDITORIAL

Ademilson Batista Paes, (UEMS) Antônio Chizzoti, (PUC/SP)
Claudete Cameschi de Souza, (UFMS)
Doracina Aparecida de Castro Araujo, (UEMS)
Elisangela Alves da Silva Scaff, (UFGD)
Elson Luiz de Araujo, (UEMS)
Estela Natalina Mantovani Bertoletti, (UEMS)
Ester Fraga Vilas-Bôas Nascimento, (UNIT) Eurize Caldas Pessanha, (UFGD)
Guilhermo Arias Beaton, (Facultad de Psicologia de la Universidad de La Habana, Cuba)
Horácio Marquina Sánchez, (Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones Psicológicos)
Irene Marquina Sánchez, (Universidad Veracruzana, México) João Vírgilio Tagliavini, (UFSCAR)
José Antonio Souza, (UEMS)
José Carlos Miguel, (UNESP)
José María Hernández Díaz, (Universidad de Salamanca, Espanha)
Laura Marisa Carnielo Calejon, (Universidade Cruzeiro do Sul) Kizzy Morejón, (ULBRA)
Marcos Antônio Menezes, (UFG)
Marcos Aurélio Barbai, (Labeurb/Nudecri/UNICAMP)
Maria do Rosário Longo Mortatti, (UNESP)
Olívia Maria Ferreira Gonçalves Figueiredo, (Faculdade de Letras da Universidade do Porto)
Silvane Aparecida de Freitas, (UEMS)
Silvia Regina Vieira dasilva, (UNESP)
Valdemir Miotello, (UFSCAR)
Vania Maria Lescano Guerra, (UFMS)

EDITORES

Fernando Guimarães Oliveira da Silva, (UEMS)
Fernando Henrique Ribeiro Lima, (UEMS)

EDITORIAL *ON-LINE*

Jaqueline Resende Torres Maguetas, (UEMS)

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

APRESENTAÇÃO

Dossiê: ***Educação básica e formação docente: políticas educacionais e as (trans)formações do trabalho docente***

Dossier: *Basic education and teacher training: educational policies and the (trans)formations of teaching work*

Dosier: *Educación básica y formación docente: políticas educativas y las (trans)formaciones del trabajo docente*

Fabiane Santana Previtali[1]
Cilson César Fagiani[2]
Camila Alberto Vicente de Oliveira[3]
Judith Naidorf[4]

O dossiê *Educação básica e formação docente: políticas educacionais e as (trans)formações do trabalho docente* traz à luz discussões, análises e resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito do projeto em rede nacional e internacional "Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil–Argentina–Portugal", desenvolvido com apoio da Chamada Universal MCTIC/CNPq, no período de 2022 a 2025. A investigação articulou pesquisadores/as de 8 instituições brasileiras (UFU, UNIUBE, IFTM, UFJ, UFCat, UNIMONTES, UFPA e UFSC), a Universidade de Buenos Aires na Argentina e a Universidade Nova de Lisboa em Portugal

[1] Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora titular do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8079-5557. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/8154680248919577. E-mail: fabiane.previtali@gmail.com.

[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com período Sanduíche na Universidade Nova de Lisboa, em Portugal e Estágio Pós-doutoral na Universidade de São Paulo (USP). Docente no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação na Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberlândia –MG/Brasil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Educação e as Transformações Sociais Globais. Pesquisador com apoio CNPq e Fapemig. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2800-8106 E-mail: cilsoncf@gmail.com

[3] Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (UFJ); Docente da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Jataí - Brasil; Programa de Pós-graduação em Educação Grupo de estudos Formação de professores e práticas educativas - NUFOPE/UFJ. Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-0614-4481 E-mail: camila.oliveira@ufj.edu.br

[4]Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA); Profesora Regular del Departamento de Ciencias de la Educación (UBA) Argentina; Investigadora Principal del CONICET Grupo de Estudios: Tracking research funding flows in the Global South for more transparent and inclusive science (CLACSO). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8215-5273 Correo electrónico: judithnaidorf@gmail.com

em torno de uma problemática comum: compreender as determinações e as contradições que atravessam as políticas educacionais contemporâneas e seus impactos sobre a organização, as condições e os processos de realização do trabalho docente na educação básica pública.

Compartilhando desta mesma problemática, além de textos de pesquisadores(as) vinculados ao referido projeto citado, o dossiê também recebeu outras contribuições originais de pesquisadores(as) vinculados também a diferentes Instituições e locais de origem no país cujas temáticas e referencial teórico-metodológico dialogaram diretamente com o escopo geral desta publicação, ampliando, assim, a diversidade temática, os percursos e procedimentos de pesquisa e resultados a serem apresentados à comunidade acadêmica por meio deste dossiê.

A pesquisa parte do entendimento de que as transformações em curso na educação não podem ser apreendidas como fenômenos isolados, tampouco como consequências inevitáveis do desenvolvimento tecnológico ou de supostas exigências de modernização administrativa. Ao contrário, compreende-se que a expansão da Nova Gestão Pública, a disseminação das tecnologias digitais e a crescente participação de agentes privados na formulação e na implementação das políticas educacionais integram processos mais amplos de reestruturação do capitalismo contemporâneo. Tais processos expressam disputas em torno do papel do Estado, da destinação dos recursos públicos, das finalidades sociais da educação e das formas de controle e organização do trabalho, incidindo diretamente sobre a autonomia profissional, a formação e as condições de exercício da docência.

O referencial teórico-metodológico que orienta as reflexões reunidas neste dossiê é o materialismo histórico-dialético, compreendido como método de análise da realidade social em sua historicidade, totalidade e contradições. Essa abordagem permite apreender as políticas educacionais e as transformações do trabalho docente em sua articulação com as relações sociais de produção, as disputas de classe e as mediações econômicas, políticas e ideológicas que constituem a sociedade capitalista. Trata-se, portanto, de ultrapassar a aparência imediata dos fenômenos para investigar suas determinações históricas, os interesses sociais que os atravessam e as contradições que condicionam tanto a reprodução das relações de dominação quanto as possibilidades de resistência e transformação.

Nessa perspectiva, a Nova Gestão Pública e as tecnologias digitais são analisadas em suas determinações concretas como parte de uma racionalidade neoliberal e gerencialista, considerando-se seus efeitos sobre a gestão dos sistemas de ensino, a organização do trabalho pedagógico, os processos de avaliação e controle, a intensificação das atividades docentes e a

progressiva subordinação de dimensões do trabalho educativo a indicadores de desempenho e produtividade. A análise crítica desses processos não implica desconsiderar as possibilidades pedagógicas e sociais das tecnologias, mas investigar as condições históricas de sua produção e apropriação, os interesses que orientam sua utilização e as relações de poder que podem ser reforçadas por sua incorporação às instituições educacionais.

A dimensão internacional da pesquisa, ao articular experiências e realidades do Brasil, da Argentina e de Portugal, contribui para identificar tendências comuns e particularidades nacionais na implementação das políticas educacionais e na incorporação das tecnologias digitais ao trabalho docente. A comparação entre diferentes contextos permite examinar como orientações político-econômicas mais amplas são mediadas pelas formações sociais, pelas estruturas institucionais e pelas relações de trabalho específicas de cada país, evitando tanto a generalização abstrata quanto a compreensão fragmentada dos fenômenos investigados.

Assim, este dossiê constitui um espaço de socialização e aprofundamento das reflexões produzidas no percurso da investigação em rede, reafirmando o compromisso com uma produção científica crítica, rigorosa e socialmente referenciada. Ao colocar em debate as relações entre políticas educacionais, formação docente, tecnologias digitais e trabalho, busca contribuir para a compreensão das contradições que marcam a educação básica contemporânea e para o fortalecimento das lutas em defesa da educação pública, da valorização dos profissionais da educação e da formação humana em suas múltiplas dimensões e não apenas como fator de produção para elevar a produtividade do capital.

Abrindo o dossiê, o texto de Leher, Varela e della Santa: “Austeridade, inteligência artificial e expropriação intelectual dos docentes” aborda o acoplamento entre os *holdings* educacionais e as corporações de inteligência artificial (IA) e seus efeitos sobre a educação pública e o trabalho docente. Objetiva “demonstrar que esse acoplamento aprofunda a expropriação do trabalho intelectual dos docentes e do intelecto geral (Marx), erodindo a democracia e a soberania popular na educação”; debate este bastante oportuno para o contexto de acirramento da luta de classes ilustrada pelas eleições do Executivo nacional em 2026.

O texto de Gonzales e Naidorf, intitulado “A regulação do trabalho docente como racionalidade e utopia de governo: transformações recentes no Estatuto Docente da Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina” analisa “a regulação do trabalho e da denominada, na Argentina, “carreira docente”, definida como o sistema oficial que regula a trajetória profissional dos professores da educação básica na Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA)”. Em meios às disputas pela profissão docente, a pesquisa aponta que “as medidas

recentes expressam uma racionalidade de governo que produz deslocamentos e retrocessos nos direitos trabalhistas e nas formas historicamente constituídas de participação coletiva".

Em "Formação docente, discurso oficial e precarização subjetiva: uma análise crítica da Resolução CNE/CP n. 4/2024 e do Programa Mais Professores para o Brasil", Carrijo e Previtali analisam "criticamente políticas públicas recentes de formação docente na educação básica brasileira" e concluem que "as políticas examinadas apresentam caráter ambivalente: incorporam um vocabulário de valorização, emancipação e equidade, mas também operam por dispositivos de avaliação, seleção, cadastro, formação contínua e regulação no interior das reformas educacionais contemporâneas" [...] Dessa forma, "a formação docente constitui um campo estratégico de disputa entre autonomia crítica e adaptação à precarização do trabalho pedagógico nas redes de educação básica".

No texto "Uma análise dos efeitos do Programa Jovem de Futuro na educação mineira: trabalho docente e indicadores educacionais de aprendizagem estudantil", Josué e Fagiani discutem "os impactos do Programa Jovem de Futuro (PJF), articulado às ações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), sobre o trabalho docente na Rede Estadual de Ensino" e apontam que os dados "indicam intensificação do Trabalho Docente, dependência crescente de orientações técnico-gerenciais, formação técnica e aprofundamento da precarização profissional decorrente das orientações do PJF e da SEEMG"

Em "Educação conectada e trabalho docente: contradições da digitalização do ensino sob a lógica do capital", Silva, Vasconcelos e Almeida debatem como plataformas e ambientes virtuais controlam e reconfiguram as formas de trabalho docente. Apontam, em suas conclusões, que " a digitalização gera efeitos contraditórios: expande possibilidades pedagógicas, mas aprofunda o controle do trabalho docente sob lógica capitalista".

Já o texto "A subsunção real do trabalho docente na era das máquinas-plataformas" apresenta reflexões elaboradas por Conde, Laureano e Freitas as quais apontam que a "plataformização da educação pública municipal em Florianópolis, Santa Catarina se configura como expressão contemporânea da maquinaria e da subsunção real do trabalho docente ao capital" e indicam que "a expropriação do conhecimento pedagógico (por meio da maquinaria] com a desintelectualização docente e reiteração da divisão social do trabalho entre pensar e executar. A resistência a esse processo está no trabalho vivo docente, em mediações pedagógicas diferentes do padrão esperado pela máquina-plataforma da escola".

Fávero e Costa, no artigo "A reforma empresarial da educação e a precarização da formação e do trabalho docente", discutem "a formação e o trabalho docente inseridos no

contexto da reforma empresarial da educação, sobretudo após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)" e concluem que "a reforma empresarial da educação vem promovendo um processo contínuo de precarização da formação docente, articulado a uma desvalorização profissional expressa pela perda de autonomia, pelo acúmulo de funções, pelas altas jornadas de trabalho e pela desvalorização salarial, que vem desmotivando e adoecendo os docentes, em um contexto de burocratização e plataformização do processo de ensino-aprendizagem".

No artigo "Avaliações de desempenho e seus efeitos na conformação de um docente de novo tipo: o caso da rede pública estadual de Goiás", Pereira, Resende e Oliveira analisam "de que forma as avaliações de desempenho delineiam o perfil do professor e impactam seu trabalho na educação básica no estado de Goiás, tendo em vista que a administração gerencial tem imposto uma intensa responsabilização por resultados aos professores e exigido o cumprimento de novas demandas por meio dessas avaliações" apontando para o impacto negativo dessas avaliações sobre o trabalho docente.

Já o texto "Trabalho docente na educação básica: notas sobre a produção desenvolvida na pós-graduação em educação de Goiás", de Sacardo, Dias e Ferreira, debate-se "os traços internos da produção do conhecimento sobre o trabalho docente na educação básica desenvolvido nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Goiás até 2020" e discute-se que há "considerável heterogeneidade nos referenciais teóricos, revelando sincretismos epistemológicos que fragilizam a articulação entre ontologia, epistemologia e método".

Moreira, Tenório e Limonta, no texto "Formação docente em Goiás no Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos: entre o ideal e o real" analisam "os fundamentos e a operacionalização da formação continuada em serviço prevista no Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos no estado de Goiás, a fim de compreender os desafios e limitações de sua implementação à luz do referencial teórico da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular, particularmente da perspectiva freiriana".

Em "Políticas educacionais e a transformação da carreira docente: da excepcionalidade à regra nas contratações temporárias do Paraná e do Rio Grande do Sul (2015–2025)", Pasini, Flores e Cossetin discutem "as reconfigurações das formas de contratação de professores da educação básica nas redes estaduais do Paraná e do Rio Grande do Sul, entre 2015 e 2025, tendo como referência o princípio constitucional da valorização dos profissionais da educação previsto no artigo 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988"

O texto “Economia Solidária no Ensino Médio: repercussões do neoliberalismo no trabalho docente”, de Pires e D’ávila, discute os sentidos atribuídos à economia solidária (ES) por professores/as da Rede Estadual no contexto da reestruturação do Novo Ensino Médio (NEM) gaúcho e aponta as repercussões do neoliberalismo no cotidiano do trabalho docente, em que a ES, assim como outros conteúdos presentes no NEM, são reduzidos à lógica do capital, ao conhecido e “empoeirado discurso”, nos termos das autoras.

Por meio da abordagem do ciclo de políticas, o texto de Nez e Morosini defende que a “consolidação da internacionalização da educação superior requer políticas públicas permanentes, capazes de fortalecer redes colaborativas, ampliar a produção compartilhada do conhecimento e reconhecer a América Latina e o Caribe como espaços estratégicos de produção científica no contexto do Sul Global”.

Por fim, as discussões reunidas neste dossiê, nota-se, assumem particular relevância diante do avanço contemporâneo das forças políticas conservadoras e da intensificação das disputas em torno dos sentidos e das finalidades da educação escolar. Em um contexto marcado pela expansão de propostas privatistas, pela mercantilização dos direitos sociais e pela difusão de concepções educacionais orientadas pela lógica das competências, da produtividade e da adaptação às exigências do mercado, coloca-se em questão não apenas a organização dos sistemas de ensino, mas o próprio projeto de formação humana que se pretende construir.

Sob o discurso da eficiência, da inovação e da neutralidade, ganham espaço perspectivas que tendem a restringir a função social da escola à preparação dos sujeitos para responder às demandas imediatas do capital, secundarizando o acesso ao conhecimento científico, filosófico e artístico e esvaziando as possibilidades de desenvolvimento do pensamento crítico. Trata-se de uma disputa que ultrapassa os limites institucionais da escola, pois envolve a formação de sujeitos capazes de reconhecer e questionar as relações de exploração, as desigualdades sociais e os processos de retirada de direitos, ou, inversamente, a produção de formas de adaptação e conformidade a uma ordem social que naturaliza a precarização do trabalho e a supressão de direitos historicamente conquistados.

Além de sua função de popularização da ciência e divulgação científica de resultados de pesquisas internacionais e nacionais, oriundas do projeto de pesquisa citado inicialmente, mas também de contribuições de pesquisadores e pesquisadoras que têm compromisso com uma perspectiva teórico-metodológica progressista de educação e de pesquisa, o dossiê assume especial relevância quando há uma ilusão de que há projetos de educação em disputa

quando, na verdade, não há uma condição de normalidade entre perspectivas democráticas. Decisivamente podem se avizinhar tirania, práticas anti-democráticas, conservadorismo nos modos de vida e, sobretudo, nas relações de classes intensificando as perdas de direitos dos trabalhadores e trabalhadoras com rebatimentos diretos na educação básica, nas Universidades e na ciência. Assim, o dossiê denuncia os efeitos do gerencialismo como forma de gestão do Estado sobre o trabalho docente, a formação docente, às práticas pedagógicas, mas também anuncia que é preciso resistir, e a produção do conhecimento é uma forma de opor-se àquilo que tenta esvaziar a formação humana porque, apoiados em Brecht, *Nada é impossível de mudar*

> *Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar.*
>
> *(Bertold Brecht)*

Nessa conjuntura, reafirmar a educação escolar como espaço de apropriação do conhecimento sistematizado, de formação crítica e de compreensão das contradições da realidade social, conforme nos ensina Dermeval Saviani, constitui uma posição teórica e política indispensável. Isso exige defender a educação pública, gratuita, laica, democrática e socialmente referenciada, bem como as condições de trabalho e a autonomia intelectual dos/as docentes da educação básica à superior, reconhecendo que a luta pela educação integra, de maneira indissociável, a luta mais ampla pela democratização do conhecimento, pela emancipação humana e pela construção de uma sociedade fundada na igualdade substantiva e na garantia universal dos direitos sociais.

Primavera de 2026

Com esperança de que, inspirados em Carlos Drummond de Andrade, flores podem nascer no asfalto!

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: *https://doi.org/10.61389/nmtmc271*

Austeridade, inteligência artificial e expropriação intelectual dos docentes[1]

Austerity, artificial intelligence, and the intellectual expropriation of teachers: heteronomy in schools

Roberto Leher[2]: 0000-0002-5063-8753[I]
Raquel Varela[3]: 0000-0001-6121-1379[II]
Roberto della Santa[4]: 0000-0001-7364-3267[III]

[I] Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; leher.roberto@gmail.com
[II] Universidade Nova de Lisboa - ISCTE-IUL, Lisboa, Portugal; raquel_cardeira_varela@yahoo.co.uk
[III] Instituto Politécnico de Lisboa - UPL, Lisboa, Portugal; beto.dellasanta@gmail.com

Resumo: O artigo analisa o acoplamento entre os *holdings* educacionais e as corporações de inteligência artificial (IA) e seus efeitos sobre a educação pública e o trabalho docente. O objetivo é demonstrar que esse acoplamento aprofunda a expropriação do trabalho intelectual dos docentes e do intelecto geral (Marx), erodindo a democracia e a soberania popular na educação. As pesquisas que consubstanciam o artigo estão referenciadas no campo marxista. Articula a crítica da austeridade como projeto político de classe (Mattei), a categoria de intelecto geral, a expropriação do conhecimento e a psicologia histórico-cultural (Vigotski). Metodologicamente, recorre-se à análise documental (relatórios corporativos, relatórios encaminhados à bolsa de valores, contratos públicos), com foco no caso brasileiro dos grupos Cogna e Arco e em observações sobre Portugal. Os resultados indicam que a associação entre as corporações de IA e os *holdings* educacionais converte-os em empresas *asset light*, voltadas a sistemas de ensino e plataformas que penetram o núcleo do ensino-aprendizagem e tecnocratizam a gestão escolar, com perda de autonomia e autogoverno das comunidades. Conclui que defender a escola pública exige lutar pela soberania popular, conter as corporações que mercantilizam a educação e reafirmar o trabalho docente como trabalho intelectual, base da formação integral.

Palavras-chave: Austeridade; Inteligência artificial; Educação pública; Soberania popular; Tecnofascismo.

Abstract: This article analyzes the interplay between educational *holdings* and artificial intelligence (AI) corporations and its effects on public education and the teaching profession. The aim is to demonstrate that this interplay deepens the expropriation of teachers' intellectual labor and of the general intellect (Marx), thereby eroding democracy and popular sovereignty in education. The research underpinning this article draws on the Marxist tradition. It integrates a critique of austerity as a class-based political project (Mattei), the concept of general intellect, the expropriation of

---

[1] Pesquisa vinculada ao projeto "Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional - Brasil, Argentina e Portugal" coordenado pela Profa. Dra. Fabiane Previtali (UFU) com financiamento do CNPq.

[22] Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Professor Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); pesquisador do Coletivo de Estudos em Educação e Marxismo (COLEMARX). ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-5063-8753. E-mail: robertoleher@fe.ufrj.br.

[33] Doutora em História Política e Institucional pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL); Professora Auxiliar com Agregação da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade NOVA de Lisboa (NOVA FCSH); investigadora do GI História, Territórios e Comunidades. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-6121-1379. E-mail: raquelvarela@fcsh.unl.pt.

[44] Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista (UNESP); Professor Auxiliar Convidado da Universidade de Aveiro e membro do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares Globais do Trabalho da Universidade NOVA de Lisboa; Co-Coordenador Científico do Observatório para as Condições de Trabalho e Vida. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-7364-3267. E-mail: beto.dellasanta@gmail.com.

knowledge, and historical-cultural psychology (Vygotsky). Methodologically, the study employs documentary analysis (corporate reports, reports filed with the stock exchange, public contracts), focusing on the Brazilian case of the Cogna and Arco groups and including observations on Portugal. The results indicate that the association between AI corporations and educational *holdings* transforms them into *asset-light* companies, geared toward educational systems and platforms that penetrate the core of teaching and learning and technocratize school management, resulting in a loss of autonomy and self-governance for communities. It concludes that defending public schools requires fighting for popular sovereignty, curbing corporations that commodify education, and reaffirming teaching as intellectual work—the foundation of a well-rounded education.

Keywords: Austerity; Artificial intelligence; Public education; Popular sovereignty; Technofascism.

Introdução

O presente artigo particulariza dois projetos de investigação auspiciados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)[5] inscritos no campo das políticas educacionais. A partir da análise documental sobre os nexos entre megabancos, fundos de investimentos, corporações que atuam no largo espectro da inteligência artificial (IA) e os *holdings* educacionais, compreendendo artigos acadêmicos, jornais especializados no chamado mundo dos negócios, páginas das corporações estudadas e relatórios enviados às bolsas de valores (B3, Nasdaq), Tribunais de Contas e da análise de levantamentos a partir da Lei de Acesso a Informação, entre outras fontes apresentadas ao longo do artigo, e da investigação centrada no caso brasileiro dos *holdings* Cogna e Arco, foi possível identificar uma nervura consistente, o acoplamento destes *holdings* com as corporações de IA resultou na transformação deles em empresas *asset light*[6]. Esta nova forma potencializa a penetração das corporações no que é mais fulcral na educação reconfigurando os processos de ensino e aprendizagem. O artigo contempla, subsidiariamente, discussões realizadas no âmbito do Observatório das Condições de Vida e Trabalho - Associação Científica - Lisboa, Portugal, país em que a digitalização está em rápida difusão e que, a despeito de suas particularidades, também incide diretamente sobre os nexos trabalho docente, conhecimento e formação dos estudantes. Em virtude da organicidade da mercantilização da educação no Brasil, país em que os *holdings* educacionais estão mais desenvolvidos, a ponto de monopolizarem

[5]CNPq. Inteligência artificial, holdings educacionais e mercantilização financeirizada da educação. Processo: 302764/2026-7; Avanços do Capital na Educação por meio das Tecnologias Digitais. Processo: 448246/2025-2

[6]O termo *asset light* pode ser traduzido como “leve em ativos” ou, em termos marxistas, leve em capital fixo. Um negócio *asset light* é aquele que mantém apenas o mínimo de ativos necessário para suas operações, reduzindo ao máximo o investimento em bens físicos como imóveis, equipamentos e estruturas operacionais complexas. Em vez de imobilizar capital, a empresa prioriza tecnologias e, no caso de grupos como o *holding* Cogna, negócios como educação digital, sistemas de ensino e plataformas de trabalho (Cogna, 2023).

crescentemente a oferta de ensino superior e de estarem impregnando a educação básica, privada e pública, o movimento do capital foi analisado a partir dele.

A investigação trabalhou com a proposição de que, por meio dos sistemas de ensino e das plataformas de trabalho, essas empresas estão alterando a educação escolar de modo disruptivo; almejam, deliberadamente, esvaziar as práticas democráticas de autogoverno das instituições e obstaculizam a soberania popular sobre a política educacional. No Brasil, os estados da Bahia, Mato Grosso e Pará adotam sistemas da Cogna (Somos, Vasta, plataformas Plurall e Stoodi), também presentes em outros estados e municípios. A Arco está presente em São Paulo e, por meio do Sistema *Aprende Brasil*, em aproximadamente 140 municípios, especialmente em Santa Catarina. O Grupo Salta Educação (Lemann), por meio do Programa Parceiro da Escola, está gerindo diretamente 177 escolas no Paraná (Wassmansdorf; Araújo, 2026). Esses números, porém, subestimam o alcance real, dada a opacidade dos contratos e as triangulações entre empresas. Ademais, as *edtechs* que possuem conexões diretas e indiretas com as *big techs*, as corporações de IA e com as hiperescaladoras estão muito capilarizadas nas redes públicas. Entre as *edtechs* destacam-se no país: Education First (Suíça), Alura/Edutech e Letrus (Crescera; Seek Austrália), Elefante Letrado (Britannica Education), Odilo (Espanha), Quizizz (Índia), Matific (Austrália/Israel) etc. Em um curto intervalo de tempo esses grupos avançaram em grande parte das redes brasileiras. Em Portugal, a digitalização espúria dos exames dos estudantes foi realizada por uma empresa de menor porte, a BLAT – Creative Powerhouse, que indica o avanço crescente da digitalização da educação, também em um contexto de fortalecimento da direita no país (Leitão, 2026).

O elemento determinante dessa nova realidade é a IA, que está subvertendo de modo radical o processo de subordinação real do intelecto geral (*general intellect*), categoria a que Marx se refere nos *Grundrisse* (1857-1858/2011). Esse intelecto está sendo subsumido aos serviços nativos de IA[7], compreendendo *big data*, *Large Language Model* (*LLM*), algoritmos, softwares (produtos e agentes sobre os modelos), todos imbricados com as *big techs*, fundos

[7] Compreendem: i) os grupos chamados de laboratórios de IA (OpenAI, Anthropic, DeepSeek etc.), isto é, as corporações que desenvolvem os LLM; ii) as empresas de software de análise de dados (Palantir etc.); e iii) as hiperescaladoras de IA (*hyperscalers*), as grandes provedoras de computação em nuvem que operam *data centers* de escala massiva para sustentar cargas de trabalho de inteligência artificial. Exemplos: Amazon Web Services (AWS), Microsoft Azure, Google Cloud (Alphabet) e Meta, com Oracle, IBM e Alibaba Cloud. A escala de investimento é o traço econômico mais marcante (cf. ITGlobal, 2026).

de investimentos e megabancos. Como desenvolvido adiante, a subordinação fortalece as políticas de austeridade que almejam enfraquecer o governo compartilhado da comunidade escolar por um complexo aparato tecnocrático.

As corporações de IA atravessam de modo sistêmico todo o Estado brasileiro. A Microsoft está presente em cerca de 250 órgãos do Sistema de Administração dos Recursos de Tecnologia da Informação estabelecido pelo Decreto 7.579/2011. O Serviço Federal de Processamento de Dados (SERPRO), responsável pelo desenvolvimento e manutenção dos sistemas tecnológicos e estratégicos de todo o Governo Federal, realiza contratos indiretos que viabilizam a presença da AWS, Google e Palantir sem licitação específica. O Google é o fornecedor dos equipamentos Google Distributed Cloud (GDC) *air-gapped* da Nuvem de Governo operada pelo Serpro. O gerente de *Cloud* do Serpro declarou publicamente: "O Serpro tem uma parceria com a AWS, e a Palantir faz parte do ecossistema do *marketplace* da empresa. Por meio desta união, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação tem acesso às soluções digitais" (FNDE, 2024).

Especificamente, os *holdings* educacionais, agora *asset light*, e as *edtechs*, associados aos grupos de serviços nativos de IA, aos bancos e às gestoras de *private equity*, incidem de modo deliberado sobre o trabalho intelectual dos docentes, concorrem para refuncionalizar as escolas públicas, comprometem a liberdade de cátedra, intensificam a exploração do trabalho e tecnocratizam um largo espectro da gestão da educação: da sala de aula à escola, das redes educacionais nos estados e municípios à própria educação nacional, no âmbito do Ministério da Educação. O acoplamento dos *holdings* educacionais com as corporações do complexo de IA engendra diferenças específicas em relação às formas pretéritas de privatização e de mercantilização da educação, incorporando-as e, dialeticamente, superando-as. (Korsch, 2018; Leher; Santos, 2026).

O corolário desse movimento é a expropriação[8] intelectual dos docentes e dos estudantes em escala sem precedentes. Os processos de expropriação dos conhecimentos dos professores não são um fenômeno recente, mas mudam de qualidade com a IA. Com efeito, os *holdings* educacionais estão se beneficiando das vias abertas pela agenda neoliberal difundida nos anos 1990 pelos organismos internacionais, como a Cepal. Naquele contexto, conforme

[8]Conforme Marx (*Grundrisse*, 2011), o conceito de expropriação denota a forma da separação entre propriedade e trabalho, disjunção entre a capacidade de trabalho viva e as condições objetivas de sua realização, que agora se confrontam com o trabalhador como propriedade alheia. Longe de ser um simples ponto de partida (acumulação primitiva), aparece igualmente como produto do próprio trabalho: a produção capitalista reproduz continuamente a expropriação que a constitui.

um de seus analistas, a capacidade de trabalho dos professores deveria ser subsumida nos artefatos tecnológicos (Labarca, 1995).

É necessário realçar que, no caso brasileiro, os grandes delineamentos da educação básica pública no século XXI resultaram da agência dos conglomerados de Aparelhos Privados de Hegemonia (APH), notadamente o Todos Pela Educação e a Fundação Lemann. A educação por eles defendida já está entranhada no Estado, alcançando o fulcro das políticas educacionais, como se viu recentemente no chamado Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017; Lei 14.945/2024), na constituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017) e de todo o complexo de avaliação existente, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica e a instituição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Galzerano, 2025). Assim, quando a IA começou a ser difundida pela OpenAI, em 2022, ainda no período da pandemia de Covid-19, o *ethos* educativo já estava sob hegemonia do capital, condição fundamental para a entrada da IA no setor.

Os referidos APH empresariais publicizam discursos aparentemente não alinhados com a mercantilização. Entretanto, conforme é possível concluir por meio dos levantamentos da formação dos grupos estudados, eles são instituídos pelos mesmos bancos, sobretudo o Itaú BBA, que promoveu, junto com o BTG Pactual, a formação dos principais *holdings* educacionais que atuam no Brasil. Desse modo, a orientação para que as corporações educacionais ampliassem seus negócios para a educação básica, objetivando a comercialização de sistemas de ensino e de plataformas de trabalho digitais, foi modelada pelos bancos que, como o *holding* Itaú-Unibanco, instituíram os mais destacados APH empresariais, como o Todos pela Educação. Este foi o caso da Cogna, que criou as subsidiárias Vasta e Somos mirando a educação básica pública, e de outros *holdings* que investiram diretamente na educação básica, como é o caso da Arco. É a partir dessa ramificação que os *holdings* educacionais foram sendo acoplados às *big techs* e às corporações de IA.

Esse processo de subordinação do intelecto geral ao capital possui nexos com os Estados e os governos. Como discutido por Lenin (1916/2012), no capitalismo monopolista as corporações estão intimamente imbricadas ao Estado. Não se trata, por conseguinte, de um processo que alcança a educação pública desde o exterior; ao contrário, é um movimento no qual o Estado é parte constitutiva. De fato, no capitalismo financeirizado, as corporações de IA e os *holdings* requerem permanente punção do fundo público (Leher; Sardinha, 2024). A educação é um nicho crucial de negócios, pois mobiliza orçamentos significativos, é massiva

e, por ser obrigatória na etapa básica em muitos países, abarca um longo período, da educação infantil ao ensino médio e, ainda, ao ensino profissional e superior.

Para efetivar a expropriação do trabalho intelectual dos docentes, as coalizões burguesas atuam, diuturnamente, para blindar as escolas e redes de ensino do controle social (Mészáros, 1987) exercido pelos docentes, pelos estudantes e pelas comunidades. Um passo crucial para isso foi a reforma do Estado dos anos 1990 e 2000, notadamente por meio da chamada Nova Gestão Pública, em favor da tecnocracia e das parcerias público-privadas. O *modus operandi* tecnocrata, comprometido com metas, avaliações e descritores provenientes de contextos extraeducacionais, se vale da fetichização das tecnologias digitais, dos sistemas de ensino e das plataformas de trabalho para aprofundar o afastamento dos trabalhadores da educação, dos estudantes e dos conselhos populares do controle social da educação; movimento que, como se argumentará, articula austeridade, expropriação intelectual e neofascismo.

Os artefatos digitais são políticos. É empiricamente demonstrável que o uso intensivo das tecnologias digitais e da IA na educação básica está concentrado em governos situados no campo da direita e da extrema direita, alguns deles de inequívoco cariz neofascista (Mattos, 2020). Contudo, não apenas. Com nuances, governos de distintos matizes que adotam os fundamentos da austeridade estão igualmente empenhados na expropriação intelectual dos docentes e, com isso, realimentam as perspectivas de extrema direita. Entender e explicar tais relações é imprescindível. Desse modo, a investigação em curso, ao examinar os nexos das corporações educacionais com os serviços nativos de IA, permitiu sistematizar novos aportes à problemática científica (Bourdieu *et al.*, 2004) desenvolvida em etapas anteriores da pesquisa (Leher, 2023).

O que se pode denominar megamáquina educativa do capital (Mumford, 2013), magnificada, nos dias de hoje, pelo acoplamento entre bancos, fundos, IA, *holdings*, Estado, governos e conglomerados de APH, altera de tal modo as políticas educacionais e as práticas cotidianas que é necessário pôr em relevo a proposição de que o afastamento dos docentes da direção intelectual e moral das políticas educacionais e, mesmo, de qualquer intento de autogoverno das escolas públicas é um objetivo político dos donos do dinheiro e do poder para impedir a soberania popular sobre um assunto axial para a classe trabalhadora: a educação pública. Como desdobramento dessa proposição, a investigação desenvolveu a asserção de que tal intento possui conexão com as experiências da austeridade, notadamente na experiência do fascismo italiano.

Para trabalhar essa problemática, o texto foi organizado em três seções. A primeira reconstitui a gênese da austeridade como resposta às crises do capitalismo e sua relação constitutiva com o liberalismo e o fascismo. A segunda analisa a austeridade como expropriação dos professores e das instituições públicas e sustenta que a IA generativa é incompatível com a função da escola pública, aprofundando a austeridade neoliberal e o darwinismo social. A terceira discute a convergência entre austeridade, IA e neofascismo, com destaque para o chamado tecnofascismo, seguindo-se as considerações finais.

1. Referencial teórico

1.1 Austeridade e a ordem do capital

A austeridade é usualmente apresentada como resposta técnica a crises fiscais. Com Mattei (2023), este artigo parte da premissa de que a austeridade constitui um projeto político de classe, forjado historicamente para conter as ameaças à ordem do capital e para subtrair as decisões econômicas da soberania popular. Sua genealogia remonta à reação do capitalismo monopolista ao ciclo revolucionário de 1917-1920 e à experiência fascista italiana, quando economistas e tecnocratas conceberam a economia como disciplina análoga às ciências da natureza, ideologicamente técnica, objetiva e, por conseguinte, imune à deliberação democrática. Embora a austeridade no século XXI não seja uma reação ao ascenso partidário e sindical das lutas das classes trabalhadoras, como nas primeiras décadas do século XX, é possível postular que ela é uma expressão da contrarrevolução preventiva (Fernandes, 2006) e objetiva enfrentar o mesmo problema de fundo: as ameaças à ordem do capital resultantes das múltiplas crises que caracterizam o capitalismo contemporâneo.

O exame das consequências da associação IA–*holdings* educacionais para a correlação de forças na educação, elaborado no processo de investigação, evidenciou o agravamento do quadro de esvaziamento político da autonomia das instituições educacionais em virtude de medidas como licitação da gestão das escolas, metas e plataformas de avaliação e alta rotatividade da força de trabalho agravada pelos contratos temporários e o aprofundamento da expropriação intelectual dos professores e estudantes pelos sistemas de ensino. O corolário dessa situação é a fragilização política e pedagógica desses sujeitos que, desse modo, perdem força nas lutas pelo autogoverno das instituições educacionais, ou seja, são crescentemente despossuídos de condições objetivas para afirmar a soberania popular sobre a educação, justo o objetivo central das políticas de austeridade.

Embora suas elaborações tenham sido desenvolvidas em contextos distintos, Pachukanis (2020) e Mattei (2023) ofereceram elementos robustos, coligidos de fontes primárias, para sustentar a proposição de que o fascismo se harmonizou com o liberalismo e com a austeridade em um contexto de inédito ascenso das classes trabalhadoras. A Revolução Russa de 1917 demonstrou que o capitalismo pode ser enfrentado e que é possível outra forma sociometabólica de vida. A Revolução Alemã de 1918-1919 evidenciou que o colapso das estruturas do Estado de guerra podia abrir brechas para o socialismo também no coração da Europa industrial. Entre 1919 e 1920, o Biênio *Rosso* italiano combinou protestos massivos contra o custo de vida e a formação dos Conselhos de Fábrica inspirados nos sovietes (liderados pelos *Ordinovisti* de Gramsci), culminando, em setembro de 1920, com a ocupação das fábricas: meio milhão de trabalhadores, em pelo menos 60 cidades, tomou fábricas, altos-fornos, minas, estaleiros e ferrovias, e os conselhos assumiram o controle direto da produção (Mattei, 2023). Esses acontecimentos foram percebidos pelas grandes burguesias dos países industrializados como um aviso de perigo. Suas alianças com ditaduras fascistas na Itália, Alemanha, Espanha e Portugal são indissociáveis desses contextos de luta contra a ordem do capital. Clara Zetkin, num relatório ao Comintern (1923), desenvolveu aportes originais para a análise marxista do fascismo; no relatório ao VII Congresso da Internacional Comunista (1935), Georgi Dimitrov formulou a definição que se tornou clássica, o fascismo no poder é a ditadura terrorista aberta dos elementos mais reacionários, chauvinistas e imperialistas do capital financeiro (Mattos, 2020).

O fascismo é, conforme essas referências, uma reação do capitalismo monopolista ao avanço das lutas das classes trabalhadoras. Embora inicialmente Mussolini se apresentasse como crítico do liberalismo, tão logo vislumbrou o poder, sua posição mudou radicalmente. Pachukanis (1926/2020), em seu relatório sobre o fascismo, escreve que, em 1921, o fascismo já começa a se livrar de seu invólucro antiplutocrático e revolucionário. O programa de 1921 propõe abertamente um poder forte e, ao mesmo tempo, liberdade para a circulação do capital. O Estado deve ser reduzido a suas funções essenciais, e a atividade dos cidadãos como produtores deve estar submetida à competência dos conselhos técnicos. Após 1921, Mussolini enfatiza que “o capitalismo representa a seleção dos mais valiosos, a igualdade entre os mais capazes e o sentimento desenvolvido de responsabilidade individual” (Pachukanis, 2020, p. 47).

Pantaleoni (1857-1924), conforme Mattei (2023) o mais célebre economista da austeridade, foi o principal teórico da chamada economia pura italiana, tradição que,

combinando Pareto e Walras, postulava as leis do mercado como leis naturais objetivas, equivalentes às leis da física ou da química. Essa epistemologia era politicamente funcional. Se o mercado obedece a leis naturais, qualquer interferência política (redistribuição, proteção social, controle operário) é irracional e destruidora. A ciência econômica torna-se, assim, um escudo ideológico que despolitiza o que é, na essência, uma escolha de classe. Pantaleoni concebia a democracia como a gestão do Estado e suas funções pelos mais ignorantes, pelos mais incapazes (Mattei, 2023). Conforme as atas da Conferência de Bruxelas de 1920, Pantaleoni destacou que "onde o socialismo é forte, onde a democracia é forte, as finanças públicas seguirão o caminho errado" (Brussels 1920, p. 109 *apud* Mattei, 2023, p. 206).

Seu discípulo, Alberto De Stefani, foi nomeado ministro das Finanças por Mussolini dois dias após a Marcha sobre Roma (outubro de 1922), cargo que ocupou até 1925, com poderes excepcionais para aplicar a austeridade radical. O próprio De Stefani orgulhou-se de que, de novembro de 1922 a outubro de 1923, os dias perdidos em greves caíram 97% em relação ao pico de 1920-1921. Mattei registra que Togliatti e seus companheiros dos *Ordinovisti* qualificavam a economia ortodoxa como "a lúgubre ciência dos fatos econômicos" (Mattei, 2023, p. 162). A austeridade requer que a atividade dos cidadãos esteja submetida à competência dos conselhos técnicos. A tecnocracia é, por conseguinte, um meio para a usurpação da tomada de decisão pelos "especialistas", que se irradia para todas as decisões políticas. Como proposto na apresentação da problemática, a IA constitui a principal expressão contemporânea desse *modus operandi* do capital para expropriar o intelecto geral das classes trabalhadoras e, especificamente, os professores do conhecimento, esvaziando as condições para que exerçam o autogoverno das instituições educacionais.

A austeridade é um projeto político de classe, histórica e funcionalmente orientado a preservar a ordem social fundada na propriedade privada dos meios de produção e nas relações de trabalho assalariado. A austeridade emergiu em sua forma moderna não apenas como resposta a crises econômicas, mas como resposta aos momentos em que a legitimidade das relações capitalistas de produção foi contestada de baixo para cima. Seu alvo central é o enfraquecimento da auto-organização, da autonomia e da soberania popular sobre os assuntos públicos: a soberania popular é percebida pelos economistas tecnocratas e pelos fascistas como a principal ameaça à ordem do capital, e a austeridade foi construída precisamente para neutralizá-la.

Essa neutralização opera por duas vias. Pelo consenso, buscando inculcar no público supostas "verdades científicas" da economia, fazendo com que os trabalhadores internalizem

a necessidade do sacrifício e da disciplina fiscal como lei natural, e não como escolha política. Pela coerção, afastando as decisões econômicas do alcance democrático, delegando-as a instituições tecnocráticas como os bancos centrais ou, no caso italiano, a um governo fascista com plenos poderes. A austeridade objetivou inicialmente desfazer o poder dos trabalhadores auto-organizados, dissociando economia e política. As lutas políticas que interpelam a economia e as coisas públicas não são admissíveis, e a economia, tida como esfera autônoma e técnica, deve ser manejada pela tecnocracia (Sardinha, 2025). A autonomia do Banco Central está assentada no dito saber econômico de quadros ditos técnicos provenientes do mercado financeiro. Em virtude de sua suposta neutralidade técnica, é uma instituição que se quer livre de crítica e pressão, capaz de agir sem nunca ter de explicar, arrepender-se ou pedir desculpas (Mattei, 2023). A diferença entre o tecnocrata liberal e o fascista é de método, não de objetivo, posto que ambos concluem que, para garantir a acumulação capitalista, é preciso subtrair as decisões econômicas da soberania popular.

Mattei (2023) documenta o apoio de setores do liberalismo internacional ao fascismo italiano, valorizado como instrumento eficaz para impor a austeridade e conter as forças democráticas.

O breve resgate da gênese da austeridade no fascismo é relevante, pois oferece um quadro teórico para explicar o esvaziamento da função social da escola e a agressiva expropriação intelectual dos professores, catalisados pelo referido acoplamento IA–*holdings* educacionais. Com isso, a tecnocracia que maneja a austeridade em nome dos bancos e demais corporações pode dirigir, sem muitos conflitos abertos, uma inédita refuncionalização da educação pública, abrindo as suas portas para as corporações de IA e para os *holdings* educacionais. Desse modo, as *big techs* e as corporações de IA, por meio dos *holdings* educacionais, controlam tempos e processos de trabalho e manejam a reprodução de desigualdades sociais mediante a oferta customizada de ensino conforme classe, raça, território etc. Assim, o domínio político das corporações é ampliado, em detrimento da soberania popular. Mediante a infraestrutura tecnológica, as grandes corporações solapam as bases das instituições educacionais. Esse processo é denominado por Ajari (2026 *apud* Dubiau, 2026) como tecnofascismo, uma noção polissêmica e plena de controvérsias, mas necessária para explicar as alianças das *big techs*, hiperescaladoras e corporações que se valem dos *big data* para fins de controle e vigilância, associadas ao complexo militar, conforme discutido na seção 3.

1.2 Expropriação intelectual e esvaziamento político dos professores e das instituições

As políticas de austeridade, como discutido na seção anterior, além de criar condições para favorecer a apropriação do fundo público pelos setores econômicos dominantes, objetivam extirpar a soberania popular em nome da tecnocracia, enfraquecer os direitos trabalhistas, desregulamentar as relações de trabalho e debilitar os sindicatos autônomos. Miram, fundamentalmente, a auto-organização das classes trabalhadoras.

O enfraquecimento da soberania popular requer que o capital assuma, cada vez mais, o manejo das questões sociais, erodindo gradativamente as bases que conformam o Estado Social. Suas organizações realizam a punção do fundo público como mediação indispensável à sua reprodução, convertendo tudo o que é comum — os direitos sociais e humanos, os recursos hídricos, a saúde, a previdência, a educação — em mercadoria. Não se trata, porém, apenas de acesso ao fundo público, mas, sobretudo, de construir a hegemonia do capital sob dominância financeira, alcançando organizações sociais, corporações e a refuncionalização neoliberal do Estado e, especificamente, da educação. Currículo, avaliação, gestão, materiais pedagógicos, tudo pode ser fagocitado pelas organizações do capital.

São exemplos importantes a gestão da educação pública pelos conglomerados de APH empresariais (Lemann, Todos Pela Educação, Itaú Social, entre outros) e a política de C&T conduzida pelos operadores da lógica inovacionista. Esses APH dispõem de tecnocratas que buscam definir as políticas de Estado com base no discurso da legitimidade das "evidências científicas". Em contraste, o trabalho, os conhecimentos, as práticas e as pesquisas desinteressadas (na acepção gramsciana)[9] dos professores são desqualificados como ideológicos. De modo mais sutil, atravessando as formulações dos APH empresariais, é explícita a hegemonia da chamada teoria do capital humano legitimada pelos Nobel de Schultz, 1979; Friedman,1976; Becker, 1992; Heckman, 2000 e de suas variantes socioemocionais, cujos principais vetores institucionais nas políticas educacionais globais são a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Mundial.

A lógica tecnocrática descrita por Mattei (2022) para o fascismo italiano (pela qual a atividade dos cidadãos como produtores deve estar submetida à competência dos conselhos técnicos) encontra sua atualização nas plataformas de ensino digitais controladas pelas corporações de IA. Nelas, os algoritmos performativos, treinados sobre perfis sociais construídos pelos *LLMs*, customizam os currículos e, desse modo, circunscrevem o que é

[9]"A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola 'desinteressada' (não imediatamente interessada) e 'formativa', (...) bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados." (Gramsci, 2001, p. 33).

dado a pensar a cada aluno e, por consequência, o que é dado a ensinar a cada professor. Assim, por exemplo, em uma comunidade pentecostal, o sistema de ensino de uma dada corporação pode suprimir automaticamente os aspectos seculares e de laicidade do currículo. A expropriação docente é, nesse sentido, estrutural e radical. Não se trata apenas de substituir professores por artefatos tecnológicos, mas de submeter a seleção do que ensinar, como ensinar e para quê a dispositivos técnicos controlados por corporações privadas. Como apontado, a expropriação do conhecimento não é um processo dirigido apenas aos indivíduos, a cada docente e a cada estudante, mas ao intelecto geral, afetando o conjunto das classes trabalhadoras. Nas palavras de Marx:

> A natureza não constrói máquinas nem locomotivas, ferrovias, telégrafos elétricos, máquinas de fiar automáticas etc. Elas são produtos da indústria humana; material natural transformado em órgãos da vontade humana sobre a natureza ou de sua atividade na natureza. Elas são órgãos do cérebro humano criados pela mão humana; força do saber objetivada. O desenvolvimento do capital fixo indica até que ponto o saber social geral, conhecimento, deveio força produtiva imediata e, em consequência, até que ponto as próprias condições do processo vital da sociedade ficaram sob o controle do intelecto geral [*general intellect*] e foram reorganizadas em conformidade com ele. (Marx, 1857-1858/2011, p. 588)

A tecnologia e seus artefatos são "órgãos do cérebro humano criados pela mão humana", "força do saber objetivada". A proposição de Marx, sobre as condições do processo vital da sociedade e o controle do intelecto geral, ganha atualidade radical. De fato, a IA generativa está se apropriando do intelecto geral para deformá-lo e mediocrizá-lo com base em seus *LLMs* e algoritmos performativos.

Essa dimensão da expropriação do intelecto geral pela IA provoca uma deterioração do pensamento crítico e do processo de construção social da autonomia intelectual dos sujeitos (Stederoth, 2026). Plataformas educacionais, sistemas de avaliação automatizados e currículos customizados convertem-se, assim, em instrumentos de governo e controle da prática docente. O professor, nesse quadro, é deslocado da posição de sujeito intelectual para a de operador de sistemas cujos fundamentos epistemológicos lhe são opacos e cujos fins são definidos fora de qualquer deliberação coletiva. Neste âmbito, a autonomia intelectual dos estudantes sequer pode ser um objetivo da instituição escolar.

Em Vigotski (2001), a construção da autonomia intelectual, assentada no uso autônomo da razão, no sentido iluminista de pensar por si mesmo e governar as próprias operações intelectuais, resulta da formação social do conhecimento.

Nos processos formativos, a aplicação ativa de meios originais e o uso criativo de ferramentas são requisitos para a autonomia intelectual e para o uso autônomo e crítico da razão. As funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de incorporarem à sua

estrutura "o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos" (Vigotski, 2001, p. 161). Quando os processos formativos suprimem os percursos de apropriação ativa e deliberada, em virtude dos produtos elaborados pela IA generativa, as bases da formação das estruturas superiores são comprometidas (Duarte, 1996).

Essa determinação social, contudo, não equivale a um condicionamento passivo. O adulto, ao disponibilizar os signos socialmente produzidos, não define o modo de pensar dos estudantes. A criança "não cria a sua linguagem, mas assimila a linguagem pronta dos adultos que a rodeiam" (Vigotski, 2001, p. 196). O conhecimento é, nesse sentido, social em sua origem. Os significados, as vias de generalização e o próprio repertório de conceitos são dados no processo de comunicação verbal, e não descobertos solitariamente pelo sujeito. Daí a relevância da interação social e da mediação deliberada dos professores no âmbito da zona de desenvolvimento proximal. É justamente esse esforço ativo, mediado pelo signo social, que produz a autonomia. O ponto de chegada do processo é o autodomínio:

> [...] a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente. (Vigotski, 2001, p. 169)

Trata-se do resultado de uma "atividade intensa e complexa" (Vigotski, 2001, p. 168). O uso autônomo da razão advém do controle voluntário e arbitrário da própria atenção, abstração e síntese. A autonomia intelectual, para Vigotski, define-se como o governo de si por meio de instrumentos simbólicos, que são de origem social. E a escola, com suas interações dialógicas vivas (entre estudantes, professores, comunidades e conselhos), forja as bases das formas de pensamento superiores, visto que:

> [...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, não motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso. (Vigotski, 2001, p. 171)

Na sociedade de classes, a escola é o único lugar com potencial universalista de aprendizagem de conceitos teóricos. A composição química do tomate, o que é uma célula, o que são formações geológicas, por que as populações se organizaram em torno de rios. Disto se ocupam os currículos. Aprender não é um resultado rápido, mas um processo que exige esforço, repetição e memória até ele ser aquilo que Marx (2010) designou como segunda natureza, internalizando abstração, imaginação, sensibilidade estética. A IA obstaculiza a criação da segunda natureza. A educação é o processo pelo qual nos tornamos humanos; a IA generativa, quando substitui esse percurso, é um processo de desumanização, porque o que

nos torna humanos é o pensamento reflexivo, a consciência, e a escola é a construção da relação com o saber de toda a humanidade.

Há exemplos de restrições estatais, mas que não implicam controle sobre as corporações. A Noruega proibiu a IA na escola até os 13 anos e, dos 14 aos 16 anos, só a autoriza excepcionalmente e ao lado do professor (Bastian, 2026); a França restringe seu uso nas tarefas de casa; a China restringe a IA no ensino fundamental (Cheng, 2025); e o Japão elaborou uma orientação que caracteriza como fraude os trabalhos escolares produzidos por IA (MLex, 2023). Há um crescente corpo de evidências que associam o uso de IA e fragilidade de conhecimentos e menor capacidade reflexiva. Estudo da OCDE (OCDE, 2026) cita um experimento de campo de larga escala que demonstra que quem usa IA generativa sem salvaguardas tem melhores notas, porém sabe menos (Bastani *et al.*, 2025):

> Embora o GPT-4 possa melhorar significativamente o desempenho durante as sessões de prática (...), ele pode, em última análise, ser prejudicial ao processo de aprendizagem. No exame, os estudantes do grupo GPT Base tiveram desempenho estatisticamente pior que os do grupo de controle, em 17%. (Bastani *et al.*, 2025, p. 1, tradução nossa)

Assim, a escola e a universidade, espaços de estudo sistemático, tornam-se lócus de legitimação da mentira, da indisciplina intelectual e de circulação de produtos análogos aos alimentos processados, nos quais a relação de confiança entre professores e estudantes é comprometida, em desfavor das interações que estruturam a relação de ensino-aprendizagem. Não menos importante, tais processos afastam paulatinamente a educação pública do controle social dos povos, em favor das corporações do setor, configurando o que pode ser caracterizado como tecnofascismo.

1.3 IA e tecnofascismo

A nervura central do artigo propugna que o acoplamento dos serviços nativos de IA, bancos, APH, Estados e corporações educacionais está corroendo a soberania popular sobre os assuntos públicos e, por isso, promove o desmanche da democracia, tal como pretendido pela austeridade que se adensou entre 1922 e 1925 no fascismo italiano com Mussolini, Pantaleoni e De Stefani. Um grande desafio é conceituar o atual contexto de austeridade mediada pelo referido acoplamento no qual a extrema direita de cariz fascista assume real protagonismo e dimensão. Embora não possa ser caracterizado propriamente como conceito, visto que é uma aproximação ainda não sistemática e metódica, o tecnofascismo é uma elaboração que contribui para tornar pensável o significado dessa acoplagem na vida social dos povos e, particularmente, na educação.

Esta noção tem raízes nas críticas à heteronomia tecnológica em virtude do controle das tecnologias pelas corporações elaboradas na Escola de Frankfurt com Adorno, Benjamin, Horkheimer, Marcuse e nas obras de André Gorz e de Jacques Ellul, que ganharam corpo no final dos anos 1970. Naquele contexto, preocupava o despossuimento das formas de controle desses dispositivos pelos trabalhadores, em favor de um segmento de especialistas. O tecnofascismo possui outro escopo, que abarca o imperialismo. Ajari (2026) incorpora os imperativos do capital e as transformações do Estado, ampliando o termo no âmbito do capital tecno-digital (Dubiau, 2026). Ajari propugna que o tecnofascismo expressa uma reconfiguração das formas de soberania pelas infraestruturas digitais pertencentes às corporações, conformando uma privatização da soberania imune à soberania popular e ao controle social democrático. O tecnofascismo é indissociável da cultura e das ideologias que buscam legitimar as novas formas de poder, como se vê no engajamento de corporações do setor com segmentos neofascistas.

A Fundação Heritage, no Projeto 2025 para o governo Trump, formulou a doutrina do governo unitário segundo a qual divergências não são cabíveis nas esferas governamentais. Dos órgãos climáticos à agência de saúde e à educação, todos os aparatos do Estado devem estar alinhados às diretrizes do governo (Heritage Foundation, 2023). Uma suposta tecnocracia deve gerir todo o Estado, sem qualquer ingerência da soberania popular. A participação, como no fascismo clássico, restringe-se à base de apoio, nos limites dessa condição.

Essa tendência antidemocrática conserva as aparências do sistema representativo, ao mesmo tempo em que transforma profundamente suas condições de exercício. Hadjadji e Tesquet (2025) descrevem o tecnofascismo subjacente ao trumpismo como uma forma de poder que neutraliza a democracia sem aboli-la, conserva seus rituais e símbolos, mas os esvazia de sua substância.

Dubiau (2026) identifica três grandes transformações advindas do tecnofascismo. A primeira é a privatização progressiva da soberania. Esta já não é encarnada por um Estado, mas delegada às plataformas. Essa dinâmica decorre de uma transformação profunda da relação entre o Estado e o capital, na qual uma fração dominante da burguesia aspira a tomar o controle dos governos ou a substituí-los. A segunda advém da pretensão de poder dos multimilionários, a exemplo da emergência de uma fração burguesa dotada de recursos econômicos e técnicos comparáveis aos dos Estados (vide o caso do IPO da *SpaceX*, realizado em 12 junho de 2026, *valuation* de US$ 2 trilhões) e capaz, por isso, de impor suas próprias

normas políticas. Peter Thiel, um dos fundadores da Palantir, grupo especialmente engajado no uso militar da IA e aspirante a teórico tecnofascista, defende que se trata de converter a soberania política em uma empresa comercial, ecoando o projeto de privatizar o governo e substituir o regime democrático por uma autoridade executiva total. Ao excluir pura e simplesmente o povo pobre da equação, a neorreação pretende assentar as bases de um regime autoritário verdadeiramente eficaz (Ajari, 2026 *apud* Dubiau, 2026), justo o cerne da austeridade no fascismo. Esse imaginário político funda-se na ideia de que um dirigente de empresa seria um gestor sempre mais racional que um coletivo democrático.

A terceira transformação é o governo por meio das infraestruturas tecnológicas por meio das quais o poder já não passa prioritariamente pela decisão política explícita, mas pelo *design* dos próprios dispositivos técnicos. Neste prisma, a tecnologia é, talvez até mais eficazmente que a política, capaz de moldar uma sociedade hierárquica e autoritária (Ajari, 2026 *apud* Dubiau, 2026). Plataformas, algoritmos e arquiteturas digitais convertem-se em instrumentos de governo por direito próprio, capazes de orientar comportamentos sem recorrer à coação direta nem à legitimação democrática. É como um golpe de Estado assistido pela IA, cujo exemplo mais contundente foi a atuação de Elon Musk por meio do DOGE (Departamento de Eficiência Governamental).

Há uma continuidade estrutural, e não apenas analógica, entre a tecnocracia dos conselhos técnicos mussolinianos, descrita por Mattei (2022), e o governo pelos dispositivos técnicos das plataformas digitais cada vez mais autonomizados. Em ambos os casos, o princípio operativo é o mesmo, a saber, a usurpação das decisões políticas pelos especialistas, sob o argumento de que a racionalidade técnica é superior à deliberação democrática. Daí a gestão dos sistemas de ensino por economistas, administradores e burocratas com passagem pelos organismos internacionais e pelos conglomerados de APH do capital que, em nome da eficiência, digitalizam toda a educação. Os conselhos técnicos do fascismo italiano ainda eram visíveis como instâncias de poder; os algoritmos das corporações de IA operam de forma difusa, inscrevendo a decisão no próprio *design* dos sistemas, sem que os professores, os estudantes ou os cidadãos possam identificar, muito menos contestar, os critérios que orientam suas ações.

Com a IA, o fascismo assume característica cognitiva, pois provoca uma deterioração do pensamento crítico, como, por exemplo, dificuldade para recordar as ideias, para demonstrar que foram compreendidas, para aplicá-las, para compará-las com outras ideias, para avaliá-las e recombiná-las. O tecnofascismo opera no campo educacional pela

substituição da soberania fundamentada nas constituições nacionais e na participação ativa e esclarecida dos sujeitos, em favor do *design* algorítmico das corporações acopladas aos bancos, APH e *holdings*. Desse modo, a própria instituição educacional é esvaziada como espaço político de formação científica, tecnológica, artística e cultural.

Considerações finais

A sistematização dos resultados das pesquisas que lastreiam o presente artigo requer a retomada dos argumentos axiais em três movimentos articulados. Primeiro, a crise estrutural e de hegemonia no sistema de Estados que conforma o imperialismo recoloca a contrarrevolução preventiva na estratégia do bloco no poder. Segundo, no século XXI esse projeto assume forma radicalizada na captura do fundo público e na expropriação do trabalho intelectual dos docentes, agora catalisada pelo acoplamento entre os *holdings* educacionais e as corporações de IA. A disjunção entre a concepção e as tarefas de execução nunca foram tão acentuadas, comprometendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, discutido a partir de Vigotski, e o intelecto geral, apontado por Marx, resultando na danificação da segunda natureza plena de mediações sociohistóricas. As corporações, os bancos e os APH do capital não podem tolerar a ideia de uma educação pública unitária, omnilateral, comprometida com a transformação social indispensável para o futuro dos povos. O fulcro da austeridade, nessa esfera, é o esvaziamento do autogoverno das escolas e da educação pública em geral, tal como já praticado no fascismo italiano e, mais amplamente, no esvaziamento de qualquer projeto autopropelido de nação.

Terceiro, o tecnofascismo constitui o estágio em que a tecnocracia dos conselhos técnicos é substituída pelo governo das plataformas e dos algoritmos, o tecnofascismo, um processo concomitante aos avanços das extremas direitas, especialmente as de cariz neofascista. Com isso, muitas escolas e universidades deixam de ser instituições dirigidas por formas de gestão democrática e tornam-se bastiões de tecnocracias que celebram o fetichismo tecnológico e são adeptas das novas direitas.

Desse quadro decorre a usurpação das decisões coletivas por uma racionalidade técnica pretensamente neutra, que expropria docentes e estudantes de sua condição de sujeitos intelectuais. A defesa da escola pública é, portanto, inseparável da defesa do fundo público exclusivamente para a educação pública, da soberania popular sobre as políticas educacionais e do reconhecimento do trabalho docente como trabalho intelectual não subordinável aos imperativos do capital. Reafirmar o autogoverno compartilhado das instituições educacionais

pelos professores, estudantes, comunidades e conselhos é condição para que a educação continue a ser o processo de emancipação da humanidade dos determinantes da barbárie.

Referências bibliográficas

AJARI, Norman. ***Technofascisme*: le nouveau rêve de la suprématie blanche**. Bruxelas: Météores, 2026.

BASTANI, H.; BASTANI, O.; SUNGU, A.; GE, H.; KABAKCI, Ö.; MARIMAN, R. Generative AI without guardrails can harm learning: evidence from high school mathematics. **Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS***)*, [s. l.], v. 122, n. 26, p.1-8, e2422633122, 2025.

BASTIAN, M. Norway bans generative AI tools in elementary schools to protect kids' basic learning skills. **The Decoder**, [s. l.], 19 jun. 2026. Disponível em: https://the-decoder.com/norway-bans-generative-ai-tools-in-elementary-schools-to-protect-kids-basic-learning-skills/. Acesso em: 15 jul. 2026.

BOURDIEU, P.; CHAMBOREDON, J.-C.; PASSERON, J.-C. **Ofício de sociólogo: metodologia da pesquisa na sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.579, de 11 de outubro de 2011. Dispõe sobre o Sistema de Administração dos Recursos de Tecnologia da Informação (SISP). Brasília, DF: Presidência da República, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e 11.494/2007 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024. Brasília, DF: Presidência da República, 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2*, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017.

CHENG, Evelyn. Key AI hub China restricts schoolchildren's use of the tech. **CNBC**, [s. l.], 15 maio 2025. Disponível em: https://www.cnbc.com/2025/05/15/key-ai-hub-china-restricts-schoolchildrens-use-of-the-tech.html. Acesso em: 15 jul. 2026.

COGNA EDUCAÇÃO S.A. **Release de resultados**: 1º trimestre de 2023 (1T23). Belo Horizonte: Cogna, 11 maio 2023. Disponível em: https://d169uzu5o4xu1k.cloudfront.net/e7fe0b23-e144-4a3c-b07d-41ccaa1cb30d/2023/e1690fcd-0ebf-4ec4-8726-daa2b70024d4.pdf. Acesso em: 3 jun. 2026.

DUARTE, N. A escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da psicologia histórico-cultural. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 7, n. 1-2, p. 17-50, 1996.

DUBIAU, A. ¿Una etapa tecnofascista del capitalismo digital? **Viento Sur**, [s. l.], 1 maio 2026. Disponível em: https://vientosur.info/una-etapa-tecnofascista-del-capitalismo-digital/. Acesso em: 10 jun. 2026.

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 5. ed. São Paulo: Globo, 2006.

FNDE. FNDE inova na transferência de recursos: casos de sucesso em inteligência artificial são apresentados no Showcase AIP Bootcamp. Brasília, DF: FNDE, 1 mar. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/assuntos/noticias/fnde-inova-na-transferencia-de-recursos-casos-de-sucesso-em-inteligencia-artificial-sao-apresentados-no-showcase-aip-bootcamp. Acesso em: 20 jun. 2026.

GALZERANO, L. S. **Nas tramas da política educacional: coerção e consenso na elaboração da BNCC.** Marília: Lutas Anticapital, 2025.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 2.

HADJADJI, N.; TESQUET, O. **Apocalypse nerds: comment les technofascistes ont pris le pouvoir**. Paris: Éditions Divergences, 2025.

THE HERITAGE FOUNDATION. **Mandate for leadership: the conservative promise**. Ed. de Paul Dans e Steven Groves. Washington, D.C.: The Heritage Foundation, 2023. (Project 2025: Presidential Transition Project). Disponível em: https://static.project2025.org/2025_MandateForLeadership_FULL.pdf. Acesso em: 15 jul. 2026.

HERRNSTEIN, R. J.; MURRAY, C. **The Bell Curve**: **intelligence and class structure in American life**. New York: Free Press, 1994.

IBLED, C. The 'optimistic cruelty' of Hayek's market order: neoliberalism, pain and social selection. **Theory, Culture & Society**, [s. l.], v. 40, n. 3, p. 81-101, 2023. DOI: https://doi.org/10.1177/02632764221126305.

ITGLOBAL. Hiperescalador [hyperscaler]. *ITGlobal.com*, [s. l.], 25 fev. 2026. Disponível em: https://br.itglobal.com/glossary/hiperescalador/. Acesso em: 1 jul. 2026.

KORSCH, K. **Karl Marx**. Tradução de Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Antígona, 2018.

LABARCA, G. ¿Cuánto se puede gastar en educación? **Revista de la CEPAL**, Santiago de Chile, n. 56, p. 163-178, ago. 1995.

LEHER, R.; SANTOS, M. R. A privatização da educação requer novas qualificações: hegemonia financeira, fundos de investimentos e empresas 'private equity' conformam nova problemática teórica. **Fineduca: Revista de Financiamento da Educação**, [s. l.], v. 16, 2026. DOI: 10.22491/2236-5907136014. Acesso em: 11 jul. 2026.

LEHER, R.; SARDINHA, R. Vinculação constitucional de verbas para a educação pública, depleção do fundo público e austeridade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, e286586, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/ES.286586.

LEHER, R. Mercantilização da educação básica, sistemas de ensino e plataformas de trabalho como expressões da pedagogia do capital. **PARADIGMA** (MARACAY). v. XLIV, p.34 - 60, 2023.

LEITÃO, L. A microempresa por trás do caos nos exames nacionais que abriu uma crise de confiança no sistema. **Eco,** [s. l.], 9 jul. 2026. Disponível em: https://eco.sapo.pt/especiais/a-microempresa-por-tras-do-caos-nos-exames-nacionais-que-abriu-uma-crise-de-confianca-no-sistema/. Acesso em: 15 jul. 2026.

LENIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo: ensaio popular**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MARX, K. **Grundrisse:** manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política. Tradução de Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010.

MATTEI, C. E. **A ordem do capital:** como os economistas inventaram a auteridade e abriram caminho para o fascismo. Tradução Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2023.

MATTOS, M. B. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MÉSZÁROS, I. **A necessidade de controle social**. São Paulo: Ensaio, 1987.

MLEX. Japan's education ministry releases provisional guidelines on the use of generative AI in schools. **MLex,** [s. l.], 4 jul. 2023. Disponível em: https://www.mlex.com/mlex/articles/2087440/. Acesso em: 9 jul. 2026.

MUMFORD, L. **El mito de la máquina**. Logroño: Pepitas de Calabaza, 2013.

OCDE. *OECD* **Digital Education Outlook 2026**: **exploring effective uses of generative AI in education**. Paris: OECD Publishing, 2026. DOI: https://doi.org/10.1787/062a7394-en. Acesso em: 5 jul. 2026.

PACHUKANIS, E. B. **Fascismo.** Tradução de Paula Vaz de Almeida. São Paulo: Boitempo, 2020.

SARDINHA, R. C. **Austeridade e punção do fundo público na era da financeirização do capital**: políticas públicas antagônicas à soberania popular após a redemocratização. 19 dez. 2025. 164p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

STEDEROTH, D. Pergunte a ti mesmo! A IA como a sentença de morte dos estudos (de filosofia). **Revista Espaço Pedagógico**, *[S. l.]*, v. 33, p. e18374, 2026. DOI: 10.5335/rep.v33.18374. Acesso em: 16 jul. 2026.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WASSMANSDORF, V. E.; ARAÚJO, R. S. de. A plataformização e a financeirização da educação nas redes públicas estaduais brasileiras em 2024. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 22, n. 1, e255233, p. 1-23, 2026. Disponível em: https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/5233.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/e5825h57

La regulación del trabajo docente como racionalidad y utopía de gobierno: transformaciones recientes en el Estatuto Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires , Argentina[1]

A regulação do trabalho docente como racionalidade e utopia de governo: transformações recentes no Estatuto Docente da Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina

The regulation of teaching work as a rationality and utopia of government: recent transformations in the Teaching Statute of the Autonomous City of Buenos Aires, Argentina.

Josefina Ramos Gonzales[2] 0000-0003-0740-8853
Judith Naidorf[3] 0000-0001-8215-5273

[I] Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina; josefinaramosg@gmail.com
[II] Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina; judithnaidorf@gmail.com

Resumen:
En este artículo, analizamos la regulación del trabajo y de la denominada en Argentina "carrera docente", definida como el sistema oficial que regula la trayectoria profesional de los profesores de la educación básica en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), a partir de la reforma introducida en julio de 2026 por el Decreto n.º 256/2026 y de su articulación con el programa Ser Docente, aprobado mediante la Resolución n.º 385/MEDGC/26. Problematizamos las concepciones en disputa sobre la profesión docente y las dimensiones de la vida laboral que se tornan objeto de intervención estatal. Reconstruimos la génesis y las transformaciones del Estatuto Docente, considerando sus derechos y obligaciones, la estabilidad laboral y la estructura jerárquica de la carrera, así como su suspensión durante la última dictadura cívico-militar y su restitución durante la transición democrática. Analizamos también las transformaciones que atraviesan los 29 Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de la jurisdicción, particularmente en sus propuestas curriculares y formas de democratización institucional. Sostenemos que las medidas recientes expresan una racionalidad de gobierno que produce desplazamientos y retrocesos en los derechos laborales y en formas históricamente constituidas de participación colectiva.

Palabras clave: reforma educacional; estatuto docente; instituto superior de formación docente; utopía de gobierno; ciudad de buenos aires

Resumo:

[1] Pesquisa vinculada ao projeto "Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional - Brasil, Argentina e Portugal" coordenado pela Profa. Dra. Fabiane Previtali (UFU) com financiamento do CNPq.

[2] Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA); Docente del Departamento de Ciencias de la Educación (UBA) Argentina; Programa en Posdoctorado en Ciencias Sociales y Humanas (FFyL-UBA), Grupo de Estudios: FILOCyT-UBA (2026-2028): El Maestrazo. Articulações entre movilizaciones estudiantiles, magisteriais y obreras frente al ciclo de reformas neoliberales, (IICE-UBA). Orcid: https://orcid.org/0000-0003-0740-8853 Correo electrónico: josefinaramosg@gmail.com

[3] Doctora en Educación, Universidad de Buenos Aires (UBA); Profesora Regular del Departamento de Ciencias de la Educación (UBA) Argentina; Investigadora Principal del CONICET Grupo de Estudios: Tracking research funding flows in the Global South for more transparent and inclusive science (CLACSO). Orcid: https://orcid.org/0000-0001-8215-5273 Correo electrónico: judithnaidorf@gmail.com

Neste artigo, analisamos a regulação do trabalho e da denominada, na Argentina, "carrera docente", definida como o sistema oficial que regula a trajetória profissional dos professores da educação básica na Cidade Autônoma de Buenos Aires (CABA), a partir da reforma introduzida em julho de 2026 pelo Decreto n.º 256/2026 e de sua articulação com o programa Ser Docente, aprovado pela Resolução n.º 385/MEDGC/26. Problematizamos as concepções em disputa sobre a profissão docente e as dimensões da vida laboral que se tornam objeto de intervenção estatal. Reconstruímos a gênese e as transformações do Estatuto Docente, considerando direitos e deveres, estabilidade no emprego e estrutura hierárquica da carreira, bem como sua suspensão durante a última ditadura cívico-militar e sua restituição na transição democrática. Analisamos também as transformações que atravessam os 29 Institutos Superiores de Formação Docente (ISFD), particularmente em suas propostas curriculares e formas de democratização institucional. Sustentamos que as medidas recentes expressam uma racionalidade de governo que produz deslocamentos e retrocessos nos direitos trabalhistas e nas formas historicamente constituídas de participação coletiva.
Palavras-chave: reforma educacional; estatuto docente; instituto superior de formação docente; utopia de governo; cidade autônoma de buenos aires.

Abstract:
In this article, we examine the regulation of teachers' work and the so-called carrera docente in Argentina, understood as the official framework governing the professional trajectory of basic education teachers in the Autonomous City of Buenos Aires (CABA). We focus on the reform introduced in July 2026 through Decree No. 256/2026 and its articulation with the Ser Docente program, approved by Resolution No. 385/MEDGC/26. We problematize competing conceptions of the teaching profession and the dimensions of teachers' working lives that have become objects of state intervention. We reconstruct the origins and transformations of the Estatuto Docente, considering teachers' rights and obligations, job security and career structure, as well as its suspension during the last civic–military dictatorship and reinstatement during the democratic transition. We also examine transformations affecting the 29 Higher Institutes of Teacher Education (ISFDs), particularly their curricular frameworks and forms of institutional democratization. We argue that recent measures express a governmental rationality that produces shifts and setbacks in labour rights and historically established forms of collective participation.
Keywords: educational reform; teachers statute; higher institute of teacher education; governmental utopia; autonomous city of buenos aires

Introducción

El 17 de julio de 2026 se dio a conocer una nueva modificación de la reglamentación del Estatuto Docente —reglamentación que organiza la carrera de los maestros y profesores de educación inicial, básica, media y superior no universitaria de la órbita estatal de la CIudad Autónoma de Buenos Aires, cuya incumbencia es definir las formas de ingreso y ascenso, los

derechos y obligaciones, así como las condiciones de estabilidad laboral— mediante el Decreto N.º 256/2026 expresada como "actualización" de existente. El anuncio, realizado en el último día de clases previo al receso escolar y difundido a través de los canales oficiales del Gobierno de la Ciudad y de las redes sociales del jefe de Gobierno, Jorge Macri, generó una fuerte conmoción en las comunidades educativas porteñas. La modalidad de presentación resultó particularmente controvertida, no solo por el contenido de las modificaciones, sino también por el momento y los canales elegidos para comunicarlas.

La reforma no constituye, sin embargo, un episodio aislado. En el ámbito jurisdiccional, reconoce como antecedente inmediato la modificación de la reglamentación del Estatuto realizada en 2022 mediante el Decreto N.º 209, también por el Ministerio de Educación e Innovación de la CABA, entonces a cargo de Soledad Acuña, perteneciente al mismo signo político (PRO), de centro derecha, que gobierna la jurisdicción desde 2007. En este caso, la vía reglamentaria permitió adecuar las condiciones de aplicación de las modificaciones introducidas en el Estatuto por la Ley 6544 /2022, sin modificar directamente su articulado mediante un nuevo instrumento legislativo.

La coyuntura se inscribe, asimismo, en un escenario jurisdiccional de redefinición de las relaciones laborales y de los derechos colectivos. Muestra de ello es el Decreto N.º 230/2026, que declaró la esencialidad de determinados servicios como un antecedente reciente de las políticas orientadas a regular el ejercicio del derecho de huelga. En los debates y anuncios previos a su implementación se planteó la posibilidad de extender este tipo de regulación a otros "servicios", entre ellos, la educación. Sin embargo, el decreto finalmente sancionado no incluyó la actividad educativa dentro de su ámbito de aplicación. [4]

En el plano nacional, la reforma se desarrolla en un contexto político marcado por la aprobación de la Ley N.º 27.802 de Modernización Laboral, publicada el 6 de marzo de 2026, impulsada por el Gobierno Nacional de Javier Milei que asumió la presidencia, en diciembre de 2023. Aunque sus disposiciones no resultan aplicables, en principio a los trabajadores de la Administración Pública, su aprobación representó una ruptura respecto del paradigma anterior que regulaba las relaciones entre el Estado, el trabajo y las organizaciones sindicales.

Es en este entramado en el cual adquiere particular relevancia la reciente reforma del Estatuto Docente de 2026 analizamos los trastocamientos en el trabajo y la profesión docente, pero también las formas contemporáneas de construcción de legitimidad de las políticas

[4] Alcanzó al sector de recolección de residuos, transporte automotor de pasajeros y transporte ferroviario subterráneo y premetro, y estableció el cumplimento de servicios mínimos obligatorios ante conflictos colectivos.

educativas. En este sentido, las modalidades de comunicación y presentación de la reforma, así como las formas de convocatoria a instancias de intercambio con las comunidades educativas, abren interrogantes acerca de las estrategias mediante las cuales las autoridades procuran construir consensos, gestionar el conflicto y establecer nuevos modos de relación con los actores colectivos del sistema educativo de CABA.

Esos interrogantes remiten, sin embargo, a una temporalidad más amplia pues el Estatuto Docente no constituye únicamente un marco normativo, sino también el resultado histórico de procesos de disputa en torno a las concepciones sobre el trabajo, la profesionalidad y los derechos de quienes ejercen la docencia. A partir de estas consideraciones, luego de consignar las referencias teórico- metodológicas, proponemos un recorrido articulado en torno a tres preguntas: ¿qué está en juego en la transformación impulsada por el Decreto N.º 256/2026? ¿Cómo se configuró históricamente el Estatuto Docente y cuáles fueron sus principales transformaciones? ¿Qué efectos producen estos procesos sobre los veintinueve Institutos de Formación Docente (ISFD) de la jurisdicción, instituciones de educación superior terciaria no universitaria en las que, desde hace más de cien años, se forman docentes para todos los niveles y que en la actualidad están pretendiendo desmantelar?. La coyuntura actual constituye, desde esta perspectiva, un punto de partida para revisar las tensiones que han atravesado la regulación del trabajo docente y analizar las racionalidades de gobierno que, en el siglo XXI, intervienen en la definición de sus condiciones de ejercicio y en la configuración de nuevas formas de profesionalidad.

Referencias teóricas

En el devenir de las políticas educativas argentinas, estas orientaciones pueden inscribirse en una “ideología de larga data” (De Luca, 2013, p. 3), cuyos antecedentes se remontan a la segunda mitad del siglo XX y a la expansión de la teoría del capital humano. Durante la última dictadura cívico-militar, el Proyecto Educativo Autoritario (PEA) redefinió explícitamente la relación entre educación y sociedad, aproximándola al binomio educación-mercado, con efectos sobre la formación docente.

Esta racionalidad adquirió nuevas formas durante las reformas de los años noventa, cuando la descentralización, la racionalización administrativa, la eficiencia y el principio de subsidiariedad adquirieron centralidad. Más que constituir una ruptura, estas reformas profundizaron lineamientos gestados desde décadas anteriores, en un contexto de creciente influencia de organismos internacionales y de articulación entre escalas nacionales y globales.

En este proceso, la política educativa se desplazó progresivamente de una concepción vinculada a la planificación estatal hacia una agenda global orientada por estándares, evaluación y eficiencia.

La fragmentación de la conflictividad laboral docente; la incorporación del *management* empresarial al léxico de la gestión escolar y laboral docente; y el desdibujamiento entre la regulación pública y privada, expresada en procesos de privatización endógena, con diferentes ritmos y modalidades, procesos semejantes atravesaron otros países latinoamericanos, configurando una matriz regional de reforma educativa de orientación neoliberal.

La reciente promoción de capacidades socioemocionales en docentes y estudiantes ha enfatizado estas tendencias de mercadotecnia escolar. De este modo, la regulación del trabajo docente no opera únicamente mediante prescripciones jurídico-administrativas, sino también a través de mecanismos orientados a producir determinadas formas de responsabilidad, desempeño docente con impacto en su subjetividad.

En este marco, adquieren relevancia figuras como el docente emprendedor y el educador-*coach*, que expresan desplazamientos en las formas de concebir la profesionalidad docente. La creación de la Universidad de Ciudad de Ciudad de Buenos Aires en 2018 con la intención de reemplazar a los centenarios 29 institutos de formación docente no universitarias que poseían una larga trayectoria de cierta autonomía, órganos colegiados y resistencia a las políticas dictatatoriales y luego neoliberales así como diversidades entre sí crea un frente de conflicto significativo que ha sido objeto de estudio desde larga data redundando como directora (Naidorf) y actual posdoctoranda (Ramos Gonzales) en las tesis de la última de maestría, doctorado y una extensa referencia de publicaciones que avalan el estudio de estos conflictos desde hace más de 10 años.

Metodología

La investigación adopta un enfoque cualitativo y una perspectiva sociohistórica para analizar las transformaciones recientes en la regulación del trabajo docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), atendiendo a las racionalidades de gobierno que sustentan las modificaciones normativas y a sus formas de recepción y puesta en acto. Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo de base empírica múltiple (Ramos Gonzales, 2025, p.4) , que incorpora la perspectiva etnográfica como herramienta heurística para reconstruir significados, prácticas y procesos institucionales.

Las unidades de análisis son Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de CABA: la Escuela Normal Superior N.º 8 y el Instituto Superior del Profesorado Dr. Joaquín V. González. El análisis comprende dos dimensiones interrelacionadas: las políticas y normativas que regulan el trabajo docente y sus condiciones de ejercicio y sus formas de recepción y puesta en acto en las instituciones, atendiendo a controversias, acuerdos y resignificaciones. La selección de los entrevistados responde a criterios intencionales vinculados con su participación en estos procesos.

El corpus documental comprende normativa jurisdiccional sobre regulación institucional y trabajo docente, incluyendo documentos sobre autoevaluación institucional, virtualización y prácticas de enseñanza, gestión y trabajo docente, el Reglamento Orgánico Marco (ROM) y capacidades profesionales. Se incorporan también documentos públicos producidos por las instituciones —actas, informes y pronunciamientos— y materiales elaborados por organizaciones estudiantiles y docente-estudiantiles, como revistas, volantes y folletos. Estos materiales permiten reconstruir procesos de producción, circulación y disputa de sentidos en torno a las políticas estudiadas.

Para la reconstrucción histórica hemos recurrido a la literatura existente sobre las transformaciones de la regulación del trabajo docente, conformada por trabajos propios y antecedentes de otros autores, aún relativamente acotados en este campo.

La investigación recurre a la triangulación de fuentes para contrastar perspectivas y reconstruir los procesos estudiados, articulando fuentes documentales, entrevistas y otras producciones de los actores involucrados. En esta oportunidad, presentamos resultados derivados de una selección del corpus documental, articulada con declaraciones públicas de funcionarios de gobierno y representantes sindicales docentes. Esta triangulación permite reconstruir las racionalidades de gobierno que atraviesan las modificaciones normativas y las posiciones que, frente a ellas, construyen las organizaciones sindicales docentes. Mediante el análisis que aquí presentamos mostraremos las transformaciones en la regulación del trabajo docente, las concepciones de docente y de trabajo docente que estas proyectan y los sentidos y las disputas que se articulan en torno a ellas basándonos principalmente en las recientes (2026) transformaciones Estatuto docente como puntapié analítico.

3. Resultados

3.1. ¿Qué está en juego en la transformación impulsada por el Decreto N.º 256/2026?

"la variable de mejora empieza por el docente desde que ingresa a la carrera, cómo transita su formación,su conexión al mundo laboral y su capacitación"[5] (Miguel, 2026, p. 1)

Pocos meses antes de la presentación por parte del gobierno jurisdiccional de la nueva reglamentación del Estatuto Docente, se presentó el programa *Ser Docente*[6], un programa de política pública para la formación y el desarrollo de la trayectoria profesional docente en la jurisdicción, aprobada mediante la Resolución N.º 385/MEDGC/26. Se trata de una iniciativa que propone intervenir sobre los distintos momentos de la trayectoria de quienes se forman, ingresan y desarrollan su actividad docente en el sistema educativo, desde la formación inicial hasta el acceso a los cargos de conducción. La misma permite interpretar la reforma del Estatuto Docente en cuestión como parte de una agenda que ya venía configurándose, pues varios de los dispositivos, que el decreto modifica pocos meses después, aparecen anticipados en la concepción de trayectoria profesional que *Ser Docente* (Educación BA, 2026) [7] comienza a instalar.

El programa explicita una concepción sistémica de la trayectoria profesional organizada en cinco ejes: I) La evaluación diagnóstica para quienes inician la carrera docente en los ISFD; II) la actualización de planes de estudio de los profesorados en sintonía con las tendencias pedagógicas ya implantadas en los niveles obligatorios[8]; III) el otorgamiento de estímulos o becas a estudiantes seleccionados; IV) la renovación de la evaluación anual del desempeño y la incorporación de un dispositivo de evaluación formativa para quienes asumen funciones docentes por primera vez; y, finalmente, V) la formación destinada a quienes aspiran a ejercer cargos de conducción, con énfasis en la innovación, el liderazgo y la mejora de los aprendizajes.

La reforma reglamentaria de julio de 2026 no se proyecta de manera homogénea sobre estos cinco ejes. Su incidencia es directa, fundamentalmente, sobre aquellos vinculados con la evaluación del desempeño, con el desarrollo de la carrera y el acceso a cargos de conducción

[5] Miguel, Mercedes. Declaración en la presentación de *Ser Docente*, 29 mayo 2026. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

[6] Programa incluido en BA Aprende, una política educativa integral de la CABA centrada en la mejora de los aprendizajes, la alfabetización, el seguimiento de las trayectorias escolares y la utilización de dispositivos de evaluación e información como herramientas para orientar la gestión educativa.

[7] Para una rápida introducción, véase: EDUCACIÓNBA. *Ser Docente*. YouTube, 29 mayo 2026. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=2mbSC92s3qk&t=43s. Acceso en: 21 jul. 2026.

[8] Se observa un desplazamiento de las pedagogías críticas que incluyen la educación científica-disciplinar y la Educación Sexual Integral frente al avance de la educación emocional y el emprendedorismo, véase Ramos Gonzales; Sablich (2024)

(ejes IV y V), mientras que sus efectos sobre el ingreso, la formación y otros momentos de la trayectoria son más indirectos y requieren ser analizados en articulación con otras políticas y disposiciones que impactan directamente en el sector de los Institutos Superiores no Universitarios de Formación Docente donde se forman los docentes en Argentina.

Las transformaciones estatutarias adquieren mayor alcance cuando se las considera junto con las actualizaciones de los planes de estudio que contribuyen a definir nuevos perfiles docentes junto a los cambios introducidos en los Reglamentos Orgánicos Marco e Institucionales (ROM y ROI), que modifican las formas de participación y gobierno institucional de las nuevas generaciones de enseñantes.

En este sentido, el Decreto N.º 256/2026 condensa, en articulación con otras normativas, una serie de desplazamientos que buscan reconfigurar las concepciones sobre la profesión y el trabajo docente, en sintonía con tendencias observables en otros sistemas educativos del Sur Global[9], donde la responsabilización individual por los resultados y por la calidad educativa se ha consolidado como uno de los ejes centrales de la política educativa del presente siglo.

La primera modificación se refiere a las condiciones de ascenso y movilidad dentro de la carrera docente. La reglamentación establece requisitos específicos para participar en concursos de ingreso, acumulación, traslado y ascenso, y vincula estas posibilidades con antecedentes y condiciones de desempeño. Para los concursos de acumulación de antecedentes, por ejemplo, se exige haber obtenido un concepto no inferior a “buen desempeño” en el último ciclo lectivo en que se hubiera sido calificado (Buenos Aires, 2026, Anexo I, arts. 18-19, p. 16-17). En los concursos de ascenso, la clasificación incorpora, entre otros antecedentes, las valoraciones obtenidas durante los últimos años (Buenos Aires, 2026, Anexo I, art. 28, p. 22-23). Así, la movilidad profesional queda atada a la evaluación y a los antecedentes acumulados durante la trayectoria.

Una segunda modificación resignifica el valor de la formación y de los antecedentes profesionales al introduir criterios diferenciados para ponderar títulos, posgrados y cursos, segundo sua pertinencia, carga horaria y “vinculación con las líneas de acción prioritaria definidas por el Ministerio de Educación” (Buenos Aires, 2026, Anexo I, art. 28, p. 11-15). La

[9] Por ejemplo, en Chile, *DocenteMás* se inscribe en la implementación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, creado por la Ley N.º 20.903, promulgada el 4 de marzo y publicada el 1 de abril de 2016. La plataforma gestiona procesos de evaluación y registra resultados vinculados con la trayectoria profesional docente, considerando, entre otros aspectos, la experiencia y los resultados obtenidos en el Portafolio y la Evaluación de Conocimientos Específicos y Pedagógicos (ECEP), que inciden en la progresión por los tramos de desarrollo profesional: Inicial, Temprano, Avanzado, Experto I y Experto II.

progresión en la carrera queda así mediada por la correspondencia entre las trayectorias formativas y las prioridades pedagógicas definidas pela política educativa. La regulación opera también como mecanismo de orientación da formação profissional, ao estabelecer quais saberes e enfoques adquirem maior valor. Nesse ponto, a polêmica em torno da Lei N.º 6774/2024, de transversalização do Abordaje y Promoción del Bienestar Escolar, evidencia esse deslocamento. Como assinalamos (Ramos Gonzales, 2024, p. 8; Sablich, 2024, p. 5), a educação emocional vem sendo hierarquizada nas políticas educativas, individualizando problemas sociais e estruturais e reduzindo-os a déficits psicológicos descontextualizados.

Una tercera modificación se produce en torno a la evaluación del desempeño. El artículo 24 mantiene la calificación conceptual, pero aumenta su incidencia ante resultados desfavorables. Una calificación "Deficiente", cumplidas las instancias previstas, puede dar lugar a sumario e intervención de la Junta de Disciplina; un procedimiento similar se contempla ante dos calificaciones consecutivas de "regular". Mientras la calificación mantenga vigencia, la autoridad puede asignar al docente otras tareas fuera de su asiento habitual (Buenos Aires, 2026, anexo I, art. 24, p. 21-22). La evaluación deja así de ser solo un registro del desempeño y adquiere consecuencias sobre las funciones y el recorrido laboral, reforzando su potencial disciplinador sobre la autonomía docente.

Esta transformación se proyecta, además, sobre las posibilidades de ascenso. Los conceptos obtenidos en la evaluación anual son considerados para la clasificación de los aspirantes a cargos de ascenso, otorgándole puntaje a las calificaciones de "sobresaliente" y "muy bueno" (Buenos Aires, 2026, anexo I, art. 28, p. 22-23) a un docente que puede o no ajustarse a las expectativas. La calificación adquiere de este modo una doble incidencia: puede generar consecuencias frente a desempeños considerados insuficientes y, al mismo tiempo, favorecer la progresión de quienes obtienen mejores resultados.

De este modo, lo que está en juego es qué concepción de profesionalidad docente se construye a través de estos dispositivos y qué lugar ocupan, dentro de ella, el desempeño individual y la formación continua, cuando la asistencia y la evaluación no son variables descontextualizadas de las condiciones materiales de los establecimientos educativos, las realidades sociolaborales de las familias y las condiciones salariales mínimas para la reproducción del trabajo docente.

Los sindicatos de la jurisdicción han rechazado las modificaciones. La Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) cuestionó la política implementada y sostuvo que al Gobierno sólo le falta explicitar: "prohíbo enfermarse" (UTE, 2026). La Asociación de

Enseñanza Media y Superior (ADEMYS) impulsó, mediante asambleas generales, acciones orientadas al "no inicio de clases" luego del receso invernal.

Estos primeros análisis muestran un proceso de disputa que acaba de comenzar y que se articula explícitamente con el programa "Ser Docente" y su leitmotiv. En el comunicado oficial del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, la Ministra de Educación Mercedes Miguel sostuvo que "la variable de mejora empieza por el docente desde que ingresa a la carrera" (Buenos Aires, 2026).

La cuestión no se reduce a procedimientos específicos: involucra dispositivos de control basados en la información producida por las evaluaciones, con desplazamientos y pérdida de derechos y formas históricas de participación construidas mediante luchas colectivas. Estas transformaciones expresan una racionalidad y un horizonte de gobierno que se oponen a la orientación neoconservadora.

Para comprender cabalmente el alcance de este desplazamiento, resulta necesario reconstruir las condiciones históricas, normativas y políticas que configuraron el Estatuto Docente en la jurisdicción actualmente denominada CABA.

3.2. ¿Cómo se configuró históricamente la génesis y transformación del Estatuto Docente?

Un antecedente significativo fue la elaboración, en 1956, de un borrador a cargo de una comisión presidida por Próspero Alemandri e integrada, entre otros, por Josefina Pessacq, dirigente de la Asociación de Maestros de la Provincia de Buenos Aires (AMPBA) y Nélida Baigorria, docente, gremialista y posteriormente diputada nacional de la Unión Cívica Radical Intransigente (UCRI). Dos años más tarde, durante el gobierno constitucional de Arturo Frondizi, se sancionó la Ley N.º 14.473/1958, que estableció el Estatuto del Docente para el personal de enseñanza dependiente del Consejo Nacional de Educación[10].

La construcción de este régimen se produjo en un contexto de expansión del sistema educativo y fortalecimiento de las organizaciones docentes. La Confederación Nacional de Maestros, constituida en 1916, y su continuadora, la Confederación Argentina de Maestros y Profesores (CAMyP), ocuparon un lugar destacado en las disputas por la sanción y defensa del Estatuto Docente. El período estuvo asimismo marcado por la emergencia de nuevas

[10] Su promulgación se efectuó mediante el Decreto N.º 6.170, del 22 de septiembre de 1958, con publicación en el Boletín Oficial del 27 de septiembre de 1958.

organizaciones gremiales, entre ellas la Unión de Maestros Primarios (UMP), constituida en la Capital Federal (actual Ciudad de Buenos Aires) en septiembre de 1957, y la Federación de Educadores Bonaerenses (FEB), fundada el 4 de abril de 1959 .

La dictadura de Juan Carlos Onganía (1966-1970) implementó una política de "racionalización" y control ideológico que afectó derechos consagrados en el Estatuto Docente. La Ley de Presupuesto N.º 17.584 suspendió el artículo 38, eliminando la actualización salarial según el costo de vida y congelando los ingresos. La Ley N.º 18.037 implicó la pérdida del 82 % móvil para docentes jubilados, mientras la Ley de Prescindibilidad N.º 16.920 habilitó cesantías por motivos políticos y restringió la participación gremial en las Juntas de Clasificación. Finalmente, el Decreto-Ley N.º 18.514 reestructuró la formación docente y modificó las condiciones de acceso y desarrollo de la carrera.

Durante la última dictadura cívico-militar, iniciada en 1976, se produjo una intervención aún más profunda sobre el sistema educativo y las condiciones de ejercicio de la profesión docente. La denominada "Operación Claridad" articuló la persecución política con una estrategia de control cultural orientada a redefinir los sentidos de la educación y del trabajo docente (Southwell, 2021, p.12). En este marco, la Ley N.º 21.278/76 suspendió la aplicación del Estatuto Docente impulsando un proceso de reorganización autoritaria de la carrera, signado por cesantías, desplazamientos y modificaciones en las condiciones de ingreso y permanencia. La represión alcanzó a docentes, dirigentes y organizaciones gremiales, debilitando las formas colectivas de participación y representación (Labourdette, 2023 p.14).

Esta intervención también se extendió a la formación docente. Los lineamientos impulsados por la dictadura buscaron orientar las instituciones y las prácticas formativas hacia concepciones pedagógicas acordes con el Proyecto Educativo Autoritario (Ramos Gonzales, 2022 p.12). En este marco, la regulación institucional y pedagógica de los ISFD se articuló con mecanismos de control y disciplinamiento. A su vez, la intervención sobre los contenidos y los discursos pedagógicos contribuyó a consolidar una concepción de la profesión docente centrada en la transmisión de conocimientos y el cumplimiento de prescripciones institucionales, alejada de la reflexión sobre las dimensiones políticas y sociales de la tarea de enseñar (Kaufmann; Doval, 1997 p.4).

La intervención autoritaria también alteró los mecanismos de ingreso, permanencia y ascenso y restringió la representación docente (Rodríguez, 2008, p. 13). La dictadura produjo,

así, una ruptura con derechos y formas de participación consolidadas en torno al Estatuto de 1958. Sin embargo, expresiones de oposición durante el declive del régimen evidenciaron que el disciplinamiento no logró desarticular por completo la organización docente ni la disputa por la identidad profesional y las tradiciones pedagógicas críticas (Ramos Gonzales, 2021, p. 4; Puiggrós, 2021, p. 18).

La recuperación democrática iniciada en 1983 abrió un proceso de recuperación de las condiciones institucionales y laborales del magisterio, acompañado por la normalización de las organizaciones gremiales y la restitución de los espacios de representación. En la Ciudad de Buenos Aires, este proceso se expresó en la sanción de la Ordenanza N.º 40.593, en 1985, que reorganizó el Estatuto del Docente Municipal (Buenos Aires, 1985).

La nueva normativa fue resultado de un amplio debate impulsado desde las escuelas, con asambleas, reuniones de delegados y un congreso docente (Marrone, 2022, p. 5). Recuperó principios del Estatuto de 1958, como estabilidad, carrera e ingreso y ascenso regulados con participación docente, e incorporó conquistas como la ampliación de licencias, la eliminación de listados diferenciados por sexo y la actualización de aspectos de la carrera. La Ordenanza Municipal expresó, así, tanto la recuperación de derechos vulnerados durante la dictadura como nuevas reivindicaciones construidas colectivamente.

Durante la década de 1990, la transferencia de instituciones educativas de la Nación Argentina a las Provincias o en a CABA introdujo nuevas modificaciones en el alcance del régimen estatutario.[11] Este proceso se produjo en el marco de las reformas que trasladaron responsabilidades desde el Estado nacional hacia las jurisdicciones y modificaron las formas de gobierno institucional y regulación del sistema educativo.

Por ejemplo, en la jurisdicción analizada, la transferencia definitiva de las instituciones de Educación Superior se hizo efectiva en enero de 1994. Sin embargo, los docentes de los ISFD no quedaron inmediatamente comprendidos en el Estatuto porteño. Recién en 1997 éstas obtuvieron un resguardo legal específico con su incorporación al régimen estatutario. Ese mismo año, el Decreto N.º 923/97 reconoció a los docentes transferidos el derecho a elegir y ser elegidos como representantes en las Juntas de Clasificación y Disciplina (Buenos Aires, 1997). La transferencia implicó así tanto una ampliación del ámbito de aplicación del Estatuto como la extensión a nuevos colectivos docentes de los mecanismos de participación previstos en el régimen como los de Nivel Superior no Universitario.

[11] Las transferencias de las instituciones educativas nacionales a las jurisdicciones provinciales, iniciadas durante la última dictadura militar y profundizadas durante el gobierno menemista, el Estatuto Docente Nacional dejó de tener alcance general.

Durante los primeros años del siglo XXI, las transformaciones no implicaron una modificación integral del Estatuto, sino reformas reglamentarias sobre clasificación, títulos, concursos, ingreso y evaluación. Un caso significativo fue la "evaluación de los desempeños docentes" desarrollada entre 2002 y 2006 (Perazza; Terigi, 2008, p. 8). La iniciativa fue discutida con la Comisión de Estatuto, integrada por representantes sindicales, y mediante reuniones entre autoridades e organizações gremiais. La evaluación se constituyó así en terreno de negociación y disputa. Aunque con limitaciones, el caso mostra que as políticas de regulação da carreira não eram definidas unilateralmente, pois as organizações sindicais mantinham capacidade de intervenção e negociação. Essa dinâmica é relevante para compreender o período posterior, no qual os mecanismos históricos de participação serão progressivamente deslocados ou reconfigurados.

A partir de 2007, com o governo de Mauricio Macri na Cidade de Buenos Aires, as transformações passaram a integrar um novo ciclo de políticas educativas, aprofundado desde 2015 pela coalizão "Cambiemos". As mudanças se desdobraram na reforma do trabalho e da carreira docente (Lei 6544/2022) e em intervenções sucessivas (Decreto 209/22 e Decreto 230/26), às quais se somaram os efeitos da virtualização educativa durante e após a pandemia.

Las plataformas comienzan en ese entonces a funcionar como dispositivos de administración, seguimiento y control de diversos aspectos del trabajo docente, incluyendo la gestión de licencias mediante el sistema denominado "Mi Autogestión" (MIA), implementado desde 2020 para el personal estatal de la órbita de CABA. Paralelamente, las redes sociales adquirieron centralidad como canales de comunicación de las políticas públicas, favoreciendo modalidades de comunicación directa que desplazaron parcialmente los espacios colectivos e institucionales históricos de intercambio y negociación con el gobierno (Giovine et al., 2025 p.7).

A esta nueva modalidad de gestión se suma hasta hoy una creciente aceleración de los tiempos de decisión e implementación en la agenda de las políticas educativas. El tratamiento del Estatuto Docente de 2022 constituye un ejemplo de esta dinámica: desarrollado en un período acotado, entre marzo y mayo de ese año, inauguró una modalidad *exprés* que no respetó ni previó tiempo suficiente para la participación y deliberación de los colectivos involucrados, ni para comprender críticamente el alcance, los efectos y las consecuencias de las reformas impulsadas.

Nesse marco, processos participativos foram progressivamente substituídos por rápidas pesquisas de opinião e estudos de factibilidade, como ocorreu na criação da

UniCABA, anunciada em 2017 e aberta em 2018 com o objetivo de substituir os 29 ISFD. A forte resistência da comunidade educativa levou à coexistência dos dois espaços, mas os ISFD seguem submetidos a ameaças de não abertura de vagas para estudantes e professores, entre outras medidas. Reformas passam a ser anunciadas antes de sua formalização e, muitas vezes, durante recessos escolares, gerando tensão e exigindo conexão permanente entre docentes e organizações. Esse processo contribui para a corrosão do caráter do magistério e do professorado, em contraste com os discursos que proclamam a valorização da docência.

Finalmente, este período se caracteriza por la progresiva plataformización del trabajo docente, mediante la incorporación de sistemas digitales de gestión escolar[12] vinculados con la carga de asistencia, calificaciones, informes, seguimiento de trayectorias, comunicación institucional y otros registros requeridos para la administración del sistema educativo. Si bien estos dispositivos fueron presentados como herramientas destinadas a "simplificar y optimizar" (Buenos Aires), 2016, p. 52) la organización escolar y su implementación implicó, en muchos casos, una ampliación de tareas por fuera de la jornada laboral, así como la necesidad de disponer de recursos tecnológicos y conectividad que no son reconocidos ni remunerados.

En este sentido, la virtualización del sistema educativo no puede comprenderse únicamente como una innovación tecnológica orientada a la democratización de la educación, sino como un proceso que reestructuración del trabajo y de regulación de la actividad docente, con claros efectos sobre los tiempos laborales, las responsabilidades asumidas y al fin y al cabo la construcción del vínculo pedagógico.

3.3. ¿Qué efectos tienen estos procesos sobre los veintinueve ISFD de la jurisdicción que buscan ser desmantelados por el gobierno de CABA?

El sector de la formación docente inicial constituye un espacio estratégico, ya que es allí donde comienza la trayectoria profesional que las políticas posteriormente buscan regular y acompañar. En este sentido, como hemos señalado, el programa *Ser Docente* propone intervenir sobre este recorrido mediante exámenes de ingreso, actualización curricular, estímulos y becas, que son medidas que han suscitado intensos debates, así como oposiciones y resistencias en las comunidades educativas de los que denominamos nuestros Profesorados

[12] En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la digitalización de la gestión educativa se expresa en plataformas y sistemas destinados a la comunicación institucional (MiEscuela), la carga y seguimiento de información escolar (asistencia, calificaciones, informes y trayectorias educativas), la cobertura de cargos docentes (Acto Público en Línea). A estos dispositivos se incorporaron los entornos virtuales de enseñanza consolidados durante y después de la pandemia de Covid-19, ampliando el uso de tecnologías digitales en las prácticas educativas.

https://nuestrosprofesorados.com/ —denominación política adoptada por las comunidades educativas comprometidas con la defensa de la tradición histórica de los ISFD— del Nivel Superior no universitario.

Si bien la reglamentación estatutaria aquí analizada se inscribe en un proceso más amplio de transformación de las concepciones sobre la profesión y el trabajo docente, iniciado en la jurisdicción, como señalamos, durante el ciclo político abierto en 2007, la creación de la UniCABA constituye un caso testigo en la región. La disputa en torno a su implementación involucró dimensiones centrales del sistema formador: su organización institucional, los saberes de referencia, los sentidos atribuidos a la formación y las experiencias de los distintos claustros en el marco de los procesos de democratización institucional (Ramos Gonzales, 2018 p.6, 2019b p.2; Birgin, 2019 p.3).

As recentes reformas de atualização dos planos curriculares (Resolução N.º 1586/MEDGC/2025) e dos Reglamentos Orgánicos Marco (Resolução N.º 1588/MEDGC/2025) aprofundam esse processo. Elas se articulam a regressões na vida democrática dos ISFD e à restrição das atribuições de seus claustros no cogoverno. Em dois anos, conselhos tripartites e quadripartites perderam capacidade para intervir em decisões como definição de horas institucionais, criação de áreas de pesquisa, critérios e composição de bancas de concursos e redistribuição de tarefas. A disputa é central porque aqueles que definem saberes e perspectivas também definem o que se ensina, como se tomam decisões e qual lugar ocupam as comunidades educativas nos projetos formativos, incidindo sobre a experiência estudantil e as identidades docentes futuras.

A este proceso se suma la instalación de una cultura de la evaluación, cristalizada en el Sistema Federal Integrado de Evaluación, Certificación y Acreditación del Sistema Formador (SiFIECA), aprobado mediante la Resolución CFE Nº 483/2024[13], por el Consejo Federal de Educación el 14 de noviembre de 2024. El sistema contempla procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa y procura valorar las condiciones institucionales, organizativas, funcionales y de gestión curricular de los ISFD. En esta misma dirección, se ha desplegado recientemente un sistema de evaluación para el ingreso a la formación docente ampliamente repudiado por el estudiantado y supone identificar capacidades y necesidades de acompañamiento (Buenos Aires, 2026).

[13] Instituye, por primera vez en el sistema formador argentino, procesos de autoevaluación institucional y evaluación externa en los ISFD con el propósito de producir información sistemática para la regulación, certificación y acreditación del sistema formador.

Esta política reconhece antecedentes en las evaluaciones "Aprender a Enseñar", implementada en 2017 como evaluación diagnóstica nacional de estudiantes avanzados de los profesorados y resistida por organizaciones gremiales y estudiantiles (Argentina, 2017). La acumulación de estos mecanismos excede la medición de resultados: define capacidades relevantes, trayectorias esperables e información valorizada por la gestión. "Nuestros profesorados" ocupan así un lugar estratégico, pues producen saberes, disposiciones y concepciones sobre el trabajo docente que luego serán evaluados y regulados. Las transformaciones expresan una utopía de gobierno sobre el trabajo docente, vinculada a cambios en la formación inicial, las formas de participación institucional y los dispositivos de seguimiento de las trayectorias formativas.

Lo que está en juego en los veintinueve ISFD —número que reforzamos porque la lucha es colectiva y es una sola— no es únicamente la actualización de sus planes de estudio o la modificación de sus mecanismos de gestión, sino el sentido mismo de la formación docente y de las condiciones institucionales en las que las nuevas generaciones aprenden a enseñar.

4. Consideraciones finales

A partir de estas consideraciones, la coyuntura actual abre una agenda de investigación que requiere ampliar la mirada más allá de las reformas estatutarias para comprender las transformaciones que atraviesan la profesión docente en el siglo XXI. En este sentido, resulta necesario indagar las continuidades y rupturas entre las formas históricas de regulación del trabajo docente construidas durante el siglo XX y las modalidades contemporáneas de gobierno de la profesión.

El período 2016-2026, que comprende la etapa del devenir que explica esta normativa actual, se explica por el desarrollo y las derivas posteriores de la pandemia y nos permite analizar cómo las nuevas lógicas de regulación, evaluación y aseguramiento institucional, articuladas con cambios más amplios en el mercado de trabajo y en el capitalismo contemporáneo, inciden en las condiciones materiales y simbólicas del ejercicio profesional docente a partir del intento de quebrar las luchas colectivas e instaurar planes y carreras docentes individualistas, meritocráticas y competitivas contrarias al espíritu colectivo que rige en la resistencia que rige en los denominados "nuestros profesorados" sus acciones gremiales docentes y estudiantes que son actualmente nuestro objeto de nuestras investigaciones y cuyos avances aquí compartimos.

Referências bibliográficas

ARGENTINA. Decreto-Ley n.º 16.767, de 11 de septiembre de 1956. **Estatuto del Docente. Buenos Aires, 1956.** Disponible en: Argentina.gob.ar. Acceso en: 22 jul. 2026.

ARGENTINA. Ley n.º 14.473, de 12 de septiembre de 1958. **Estatuto del Personal Docente del Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires,** 1958. Disponible en: InfoLEG. Acceso en: 22 jul. 2026.

ARGENTINA. Ley n.º 24.049, de 6 de diciembre de 1991. **Facúltase al Poder Ejecutivo Nacional a transferir a las provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos. Buenos Aires, 1991**. Disponible en: Argentina.gob.ar. Acceso en: 22 jul. 2026.

ARGENTINA. Ley n.º 24.195, de 14 de abril de 1993. **Ley Federal de Educación.** Buenos Aires, 1993.

ARGENTINA. Ley n.º 26.206, de 14 de diciembre de 2006. **Ley de Educación Nacional**. Buenos Aires, 2006.

BUENOS AIRES (Ciudad). Ordenanza n.º 40.593, de 30 de mayo de 1985. **Estatuto del Docente Municipal. Buenos Aires, 1985**. Disponible en: Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires. Acceso en: 22 jul. 2026.

BUENOS AIRES (Ciudad). Ley n.º 4.109, de 2011. **Modificación del sistema de clasificación y evaluación de antecedentes docentes.** Buenos Aires, 2011.

BUENOS AIRES (Ciudad). Ley n.º 6.544, de 2021. **Modificación del Estatuto del Docente.** Buenos Aires, 2021.

BUENOS AIRES (Ciudad). Decreto n.º 256/2026. **Modificación de la reglamentación del Estatuto del Docente.** Anexo I: Reglamentación del Estatuto del Docente Municipal (Ordenanza n.º 40.593/85). Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2026a Disponible en: https://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/PE-DEC-AJG-AJG-256-26-ANX.pdf. Acceso en: 22 jul. 2026.

BUENOS AIRES (Ciudad). Ministerio de Educación. Resolución n.º 385/MEDGC/26. Aprueba la política educativa **Ser Docente.** Buenos Aires, 2026b. Disponible en: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

BUENOS AIRES (Ciudad). Decreto N.º 209, de 16 de junio de 2022. **Modifica el Decreto N.º 611/86,** reglamentario del Estatuto del Docente.

BUENOS AIRES (Ciudad). Decreto N.º 230, de 22 de junio de 2026. Establece el régimen de servicios mínimos obligatorios ante conflictos colectivos de trabajo que afecten la recolección de residuos, el transporte automotor y el transporte ferroviario subterráneo. **Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires,** Buenos Aires, 23 jun. 2026 c.

BALL, Stephen J. Subjectivity as a site of struggle: refusing neoliberalism? **British Journal of Sociology of Education,** p. 1129-1146, 2016.

BALL, Stephen J. Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en educación y política educativa. ***Archivos Analíticos de Políticas Educativas*****,** San Andres, v. 22, n. 1, p. 1-13, 2014. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/1742/1259. Acesso em: 08 out. 2026.

BALL, Stephen J. YOUDELL, Deborah. **Privatización encubierta en la educación pública.** Internacional de la Educación, 2008.

BIRGIN, Alejandra. La reconfiguración de la formación docente en Argentina y la propuesta de UNICABA. In: SAFORCADA, Fernanda; FELDFEBER, Myriam (comps.). **La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI: miradas desde Argentina**. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2019, 237-246

BRASLAVSKY, Cecilia. La reforma educativa en la Argentina. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1996.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DAVINI, María Cristina. ***El currículum de formación del magisterio***. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.

DE LUCA, Romina. La construcción de una ideología educativa: diagnóstico y propuestas de reforma educativa en Argentina, una revisión histórico-crítica. **Actualidades Investigativas en Educación**, Costa Rica, v. 13, n. 3, 2013. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878009.pdf. Acesso em: 15 ago. 2026.

DE LUCA, Romina; ALVAREZ PRIETO, Natalia. Un análisis comparativo de las reformas educativas orgánicas de los años sesenta y noventa en Argentina. ¿Transformación o consolidación de tendencias? **Cadernos de História da Educação**, Uberlandia, v. 15, n. 1, p. 378-397, 2016. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/che/v15n1/1982-7806-che-15-01-378.pdf. Acesso em: 18 jun. 2026.

DENZIN, Norman K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods.** 2. ed. New York: McGraw-Hill, 1978.

GENTILI, Pablo. **El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina.** La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1997.

GIOVINE, Manuel A. et al. Plataformización del trabajo docente: caracterización de las relaciones y condiciones laborales. **Revista Española de Educación Comparada**, Espanha, n. 48, p. 419-441, 2025. Disponível em: https://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/45383/33522. Acesso em: 12 mar. 2026.

GUDELEVICIUS, Mariana. La política educativa implementada durante el primer año del "Proceso de Reorganización Nacional": contradicciones y límites. **Trabajos y**

Comunicaciones, La Plata, n. 38, p. 87-109, 2012. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5780/pr.5780.pdf. Acesso em:

GIOVINE, Renata.; GARCÍA, Lucia. La calidad educativa en las agendas públicas: el caso argentino. In: BRIS, M. (coord.). **La calidad educativa en un mundo globalizado: intercambio de experiencias y perspectivas.** Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 2001. p. 181-202.

IVANIER, Analía; JAIMOVICH, Analía; MIGLIAVACCA, Adriana; PASMANIK, Yael; SAFORCADA, M. Fernanda. ¿Qué regulan los Estatutos Docentes? **Trabajadores de la educación, relaciones sociales y normativa.** Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación, 2004. (Cuaderno de Trabajo, n. 46).

KAUFMANN, Carolina; DOVAL, Delfina. **Una pedagogía de la renuncia:** el perennialismo en la Argentina (1976-1983). Paraná: Universidad Nacional de Entre Ríos, 1997.

MACRI, Jorge. **Cambiamos el Estatuto Docente y le pusimos fin a un sistema que nivelaba para abajo.** El mérito, el esfuerzo. [S. l.], 16 jul. 2026. X: @jorgemacri. Disponible en: https://x.com/jorgemacri/status/2077873893650333777. Acceso en: 25 jul. 2026.

MARTÍNEZ, M. E. La figura del docente emprendedor, el paradigma evaluativo y la escolarización en la lógica instrumental del neoliberalismo. Ponencia presentada en el IV Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina, 2017. ***Anais…***

SENNETT, Richard. **La corrosión del carácter:** las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo. Barcelona: Anagrama, 2000.

LABOURDETTE, Lorenzo. **Organización, conflicto y transformaciones en el sindicalismo docente:** el caso regional platense, los sindicatos de base bonaerenses y la CTERA en los años setenta y ochenta. 2023. Tesis de posgrado – Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata, 2023.

MARRONE, Laura. **A propósito de la reforma del Estatuto Docente de Larreta-Acuña**. Buenos Aires: Ademys, 2022. Disponible en: https://www.ademys.org.ar/v2/a-proposito-de-la-reforma-del-estatuto-docente-de-larreta-acuna/

PASTRANA, Natalia Andrea. La reforma educativa de la Revolución Argentina: instalación de una nueva matriz liberal-conservadora en la política educativa; oposición y articulación del movimiento magisterial argentino y salteño (1970-1972). In: ***Anais…*** XX JORNADAS INTERESCUELAS/DEPARTAMENTOS DE HISTORIA, 2026, Río Cuarto, Córdoba. En prensa. Río Cuarto: Universidad Nacional de Río Cuarto, 2026.

PAVIGLIANITTI, Norma. **Neoconservadurismo y educación en la Argentina.** Buenos Aires: El Quirquincho, 1991.

PERAZZA, Roxana; TERIGI, Flavia. Decisiones políticas acerca de la evaluación docente: consideraciones sobre la experiencia de reformulación de la evaluación de desempeños en la Ciudad de Buenos Aires. **Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa,** Madrid, v. 1,

n. 2, p. 11-29, 2008. Disponível em: https://revistas.uam.es/riee/article/view/4664/5101. Acesso em: 18 outu. 2025.

PINI, Mónica. Políticas de alfabetización digital y formación docente: disputa de sentidos. In: SAFORCADA, F.; FELDFEBER, M. (comps.). **La regulación del trabajo y la formación docente en el siglo XXI:** miradas desde Argentina**.** Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, 2019.

RAMOS GONZALES, Josefina. Los institutos de formación docente en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires: participación estudiantil y formas de gobierno. **Revista Políticas Educativas,** Moreno, v. 5, n. 6, p. 189–197, 2018. Disponível em: publicacionesperiodicas.unm.edu.ar/ojs/index.php/rps/article/view/55. Acesso em: 18 ago. 2026.

RAMOS GONZALES, Josefina. Aportes para la comprensión del resurgir en el movimiento estudiantil terciario (1979-1981). **Realidad Económica,** Ciudad de Buenos Aires, v. 51, n. 343, p. 73-92, 2021. Disponível em: https://ojs.iade.org.ar/index.php/re/article/view/176/141. Acesso em: 15 abr. 2026.

RAMOS GONZALES, Josefina. El proyecto educativo autoritario y los lineamientos destinados a la formación docente durante la última dictadura cívico-militar en Argentina. **Analecta Política**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 12, n. 23, p. 1-19, 2022. DOI: Disponível em: https://revistas.upb.edu.co/index.php/analecta/en/article/view/7710/6958. Acesso em: 02 mai. 2026.

RAMOS GONZALES, Josefina. La movilización estudiantil del profesorado por la renovación de sus planes de estudio durante la última transición hacia la democracia en Argentina (1984–1988). **Anuario de Historia de América Latina,** Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v. 62, p. 216–248, 2025. Disponível em: https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/jbla/en/article/view/3391/12036. Acesso em: 18 ju. 2026.

RAMOS GONZALES, Josefina; SABLICH, Juan. Reforma curricular de la formación docente inicial en CABA, Argentina en contexto de ascenso de neoconservadurismos locales y globales. **Praxis Educativa**, La Pampa, v. 28, n. 3, p. 1-27, 2024. DOI: Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/1531/153179275005/html/. Acesso em: 01 set. 2026.

RAMOS GONZALES, Josefina; DUBINI, Marcela. Los grandes movimientos de transformación curricular en la formación docente inicial: reflexiones contemporáneas desde el análisis del pasado próximo. **Revista de Educación,** Mar de la Plata, n. 32, p. 65-88, 2024. Disponible en: Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7963. Acesso em: 18 jul. 2026.

RAMOS GONZALES, Josefina.; DUBINI, Marcela.; SABLICH, Juan ¿La formación del magisterio en disputa? El cambio curricular en CABA, Argentina. Frente a la emocionalización del perfil docente: lucha interna y denuncia internacional. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 10, n. 2, p. 231-255, 2025. Disponível em: https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/281335. Acesso em: 18 mai. 2026.

ROCKWELL, Elsie. L**a experiencia etnográfica:** historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRÍGUEZ, Laura Graciela. Los trabajadores del sector público durante la dictadura: el caso de los docentes (1976-1983). **Cuadernos del Sur. Historia**, Bahia Blanca, n. 37, p. 1-12, 2008. Disponible en: SEDICI. Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de La Plata. Disponível em: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9752/pr.9752.pdf. Acesso em: 08 out. 2026.

RODRÍGUEZ, L. **"Cambiemos":** la política educativa del macrismo. *Question*, v. 1, n. 53, p. 90-108, 2017.

RUIZ, Guillermo; RODRÍGUEZ, María. La construcción de la política de formación docente en la Ciudad de Buenos Aires: 1992-2006. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 55, v. 1, p. 1-17, 2011. Disponível em: https://rieoei.org/RIE/article/view/1625/2672. Acesso em: 18 fev. 2026.

TEDESCO, Juan. Carlos. et al. **El proyecto educativo autoritario:** Argentina 1976-1982. Buenos Aires: FLACSO Argentina, 1983.

TEDESCO, Juan Carlos. **El nuevo pacto educativo:** educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna. Madrid: Anaya, 1995.

TIRAMONTI, Guillermina. **Modernización educativa de los 90:** ¿el fin de la ilusión emancipadora? Buenos Aires: FLACSO/Temas Grupo Editorial, 2001.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/95yztn18

Formação docente, discurso oficial e precarização subjetiva: uma análise crítica da Resolução CNE/CP n. 4/2024 e do Programa Mais Professores para o Brasil[1]

Teacher education, official discourse, and subjective precarity: a critical analysis of CNE/CP Resolution No. 4/2024 and the *Programa Mais Professores para o Brasil*[2]

João Pedro Ribeiro Carrijo[3]: 0009-0005-2489-6117[I]
Fabiane Santana Previtali[4]: 0000-0002-8079-5557[II]

[I] Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, MG, Brasil;
joaopedroribeirocarrijo@hotmail.com
[II] Universidade Federal de Uberlândia – UFU, Uberlândia, MG, Brasil;
fabiane.previtali@gmail.com

Resumo:
Este artigo analisa criticamente políticas públicas recentes de formação docente na educação básica brasileira, tomando como objeto a Resolução CNE/CP n. 4/2024 e o Programa Mais Professores para o Brasil, instituído pelo Decreto n. 12.358/2025. Objetiva-se compreender como esses documentos produzem sentidos sobre formação, valorização, profissionalização e trabalho docente, problematizando sua possível relação com processos de responsabilização individual e precarização subjetiva. A orientação teórica articula materialismo histórico-dialético e Análise Crítica do Discurso, especialmente a partir de Lukács e Fairclough, mobilizando categorias como totalidade, mediação, discurso, intertextualidade, alienação e estranhamento. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, teórico-documental e crítico-analítica centrada na análise dos textos normativos e de suas articulações com o contexto social do trabalho docente. Os resultados indicam que as políticas examinadas apresentam caráter ambivalente: incorporam um vocabulário de valorização, emancipação e equidade, mas também operam por dispositivos de avaliação, seleção, cadastro, formação contínua e regulação no interior das reformas educacionais contemporâneas. Conclui-se que a formação docente constitui um campo estratégico de disputa entre autonomia crítica e adaptação à precarização do trabalho pedagógico nas redes de educação básica.

---

[1] Pesquisa vinculada ao projeto "Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional - Brasil, Argentina e Portugal" coordenado pela Profa. Dra. Fabiane Previtali (UFU) com financiamento do CNPq.

[2] Os autores agradecem a Walter Cesar de Freitas Neto, editor-chefe da Revisa & cia, pelo trabalho de revisão gramatical do artigo e pelo cuidado dedicado à correção linguística do manuscrito, em conformidade com as normas de submissão da Revista Interfaces da Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Contato profissional para serviços de revisão textual: Revisa & cia, telefone (34) 3235-3404. E-mail: revisaecia@gmail.com.

[3] Bacharel em Direito pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Ciências Sociais da UFU e bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0009-0005-2489-6117. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/1035888873601240. E-mail: joaopedroribeirocarrijo@hotmail.com.

[4] Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora titular do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8079-5557. Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/8154680248919577. E-mail: fabiane.previtali@gmail.com.

Palavras-chave: Educação básica; Formação docente; Política educacional; Trabalho docente; Precarização subjetiva.

Abstract:
This article analyzes recent public policies for elementary teacher education in Brazil, focusing on *Conselho Nacional de Educação*/*Conselho Pleno* (CNE/CP, Brazilian National Education Council Plenary Meeting) Resolution No. 4/2024 and the *Programa Mais Professores para o Brasil* (More Teachers for Brazil Program), established by Decree No. 12,358/2025. Our objective is to understand how CNE/CP Resolution No. 4/2024 and the *Programa Mais Professores para o Brasil* produce meanings regarding the training, professional recognition, professionalization, and work of teachers in the country, as well as to examine the relationship of the policies with individual accountability and subjective precarity. Our theoretical approach combines historical-dialectical materialism and critical discourse analysis, especially as proposed by Lukács and Fairclough, mobilizing categories such as totality, mediation, discourse, intertextuality, alienation, and estrangement. This is a qualitative, documentary, critical-analytical study focusing on analyzing normative texts and their connections with the social context of teaching. The results indicate that the policies examined herein are ambivalent: although they incorporate words related to recognition, emancipation, and equity, they operate through evaluation, selection, registration, continuing education, and regulation within contemporary educational reforms. Our conclusion is that teacher education is a strategic field of dispute between critical autonomy and adaptation to precarization processes affecting the work of elementary school teachers in Brazil.

Keywords: Elementary education; Teacher education; Education policy; Teaching; Subjective precarity.

1. Introdução

Em um contexto de desigualdades educacionais persistentes, transformações na gestão pública, expansão das avaliações e intensificação das exigências laborais (Previtali; Fagiani, 2020a; 2020b), as políticas formativas constituem espaço privilegiado para investigar como o Estado produz e regula concepções de professor, autonomia pedagógica, profissionalização e responsabilidade docente.

Nas últimas décadas, o trabalho docente passou a ser atravessado por racionalização, padronização curricular, tecnologias digitais, avaliação, responsabilização individual e intensificação laboral (Naidorf, 2001a, 2001b, 2002a, 2002b; Silva Júnior; Santos, 2012). Embora tais processos sejam particularmente visíveis no ensino superior, por meio do produtivismo e da subordinação da atividade intelectual a critérios de eficiência, impacto e competitividade (Naidorf, 2005, 2009), também alcançam a educação básica, marcada por desigualdades territoriais, precariedade estrutural, escassez de profissionais, sobrecarga burocrática e pressões por resultados (Previtali; Fagiani, 2022).

Nesse cenário, a formação aparece no discurso oficial como condição para melhorar a aprendizagem, valorizar o magistério, recuperar a atratividade da carreira e enfrentar desigualdades. Contudo, pode igualmente atuar como dispositivo de regulação ao definir competências, práticas, avaliações e critérios institucionais de reconhecimento do professor considerado adequado (Leher, 2005; Leher; Accioly, 2016). A hipótese do presente estudo é, portanto, a de que as políticas analisadas expressam uma contradição constitutiva: respondem a problemas concretos — evasão nas licenciaturas, escassez docente, fragilidade da articulação entre universidade e escola e desvalorização profissional — mas, quando organizadas por desempenho, evidência, seleção, alocação e responsabilização, podem individualizar contradições estruturais e favorecer a adaptação subjetiva à precarização.

O corpus documental compreende duas políticas recentes. A Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério, abrangendo licenciaturas, formação pedagógica para graduados não licenciados e segunda licenciatura. A norma reorganiza fundamentos, perfil do egresso, currículo, estágio supervisionado, extensão, avaliação e adequação institucional (Brasil, 2024). Já o Programa Mais Professores para o Brasil, instituído pelo Decreto n. 12.358, de 14 de janeiro de 2025, reúne Prova Nacional Docente, Pé-de-Meia Licenciaturas, Bolsa Mais Professores, Portal Mais Professores, Cadastro Nacional Docente e ações de reconhecimento, incidindo sobre estudantes, professores, instituições formadoras, entes federativos e redes públicas afetadas pela carência de profissionais (Brasil, 2025a).

A relevância do estudo decorre da necessidade de compreender como essas políticas produzem sentidos sobre o trabalho docente. A literatura crítica demonstra que escola e formação integram as relações sociais capitalistas e suas formas de reprodução, disciplinamento e disputa (Conde et al., 2025; Leher, 1999, 2005, 2012, 2022; Previtali; Fagiani, 2020a, 2020b; Sanfelice, 2013). Braverman mostra que a expansão educacional não responde somente a exigências técnicas, mas também à adaptação e à gestão da classe trabalhadora (Braverman, 1987). Além disso, a qualificação pode ocultar heteronomia quando prepara o trabalhador para programas definidos pela gerência em vez de ampliar seu domínio sobre o processo de trabalho (Braverman, 1987; Previtali; Fagiani, 2014a, 2015a).

Essa racionalidade permite problematizar políticas que, sob o léxico da qualidade e da profissionalização, ajustam a docência a currículos padronizados, plataformas, prescrições e metas. Huws observa que atividades dependentes de julgamento profissional vêm sendo

convertidas em procedimentos formalizados (Huws, 2017). De modo semelhante, Sguissardi e Silva Júnior identificam, no ensino superior, uma heterogestão fundada em avaliação, produtividade, competitividade e mensuração, capaz de naturalizar exigências de desempenho e visibilidade (Sguissardi; Silva Júnior, 2018). Na educação básica, tais mecanismos assumem formas específicas por meio de metas, avaliações externas, formações obrigatórias e registros digitais (Previtali; Fagiani, 2015b, 2018).

Esse processo relaciona-se à atualização da teoria do capital humano, expressa em categorias como "sociedade do conhecimento", "qualidade total", "polivalência" e "competitividade" (Frigotto, 2010, p. 20-21). A formação tende, então, a ser apresentada como solução individual para problemas sociais e institucionais mais amplos (Previtali; Fagiani, 2014b). Tal deslocamento fundamenta a discussão da alienação e do estranhamento como perda de controle sobre os fins, os meios e o sentido da atividade laboral (Fromm, 1983; Lukács, 2018a, 2018b; Marx, 2004). Na docência, esse processo manifesta-se na heteronomia, na redução da autonomia pedagógica, na intensificação da jornada e na responsabilização por problemas coletivos (Oliveira, 2004, 2018; Oliveira; Vieira, 2012).

Diante disso, o objetivo do presente estudo é analisar, mediante o materialismo histórico-dialético e a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2016), como as duas políticas produzem sentidos sobre formação, valorização, profissionalização e trabalho docente. Especificamente, examinam-se suas categorias, pressupostos e silenciamentos, identificando as concepções de professor mobilizadas e sua possível relação com a responsabilização individual e a precarização subjetiva. Para tanto, o texto apresenta inicialmente o referencial teórico-metodológico, desenvolve então a análise documental e, por fim, discute a formação docente como campo de disputa entre emancipação e regulação, autonomia e adaptação.

2. Metodologia

Desenvolvida no âmbito do mestrado, com apoio financeiro da CAPES, a presente pesquisa adota abordagem qualitativa, teórico-documental e crítico-analítica, orientada pelo materialismo histórico-dialético e pela ACD, especialmente conforme Fairclough (2016). Examina-se como a Resolução CNE/CP n. 4/2024 e o Programa Mais Professores para o Brasil produzem sentidos sobre professor, formação, profissionalização e trabalho docente. Tais políticas são compreendidas não apenas como documentos normativos, mas como

práticas discursivas inseridas em uma totalidade marcada por disputas relativas à educação, ao trabalho e à subjetividade profissional.

O materialismo histórico-dialético orienta a apreensão dessas políticas em sua historicidade, contraditoriedade e totalidade (Lukács, 2018a). Desse modo, elas não são tratadas como objetos autônomos, mas como formas históricas vinculadas às transformações do Estado, da gestão educacional e das relações de trabalho. A categoria de mediação permite superar sua aparência imediatamente técnica e revelar os nexos entre expressões como "valorização docente", "competências", "eficiência", "prática" e "melhoria da aprendizagem" e processos mais amplos de regulação, responsabilização e precarização subjetiva (Lukács, 2018a, p. 30-31, p. 320-337, 2018b).

A totalidade concreta, por sua vez, exige relacionar a coerência normativa interna dos documentos à mercantilização da educação, à padronização curricular, à intensificação do trabalho e à expansão de mecanismos avaliativos (Lukács, 2018a). Essa orientação associa-se à distinção entre aparência e essência: os objetivos declarados de qualificação e valorização não são recusados, mas confrontados com as mediações sociais pelas quais podem naturalizar a precarização ou individualizar contradições estruturais da escola pública (Lukács, 2018a). Conforme Marx, a investigação deve apreender detalhadamente a matéria, suas formas de evolução e sua conexão interna antes de expor seu movimento real (Marx, 2011). Assim, os fatos documentais são analisados como produtos históricos e momentos de processos mais amplos (Lukács, 2018a). A política pública participa não apenas da regulação administrativa, mas também da produção de identidades e expectativas profissionais. Como as formas sociais constituem relações mediadas por instituições, a análise privilegia seus nexos internos e sua relação com a práxis em vez de elementos isolados (Lukács, 2018a).

Esse horizonte articula-se à ACD, segundo a qual o discurso constitui momento das práticas sociais e participa da produção de relações de poder, identidades e formas de conhecimento (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2000a, 2000b, 2000c; Fairclough, 2016; Wodak; Meyer, 2005). A análise integrará as dimensões textual, discursiva e social propostas por Fairclough (2016). No plano textual, serão examinados vocabulário, pressupostos, recorrências e silenciamentos, sobretudo a coexistência entre *emancipação*, *equidade* e *valorização* e categorias como *competências*, *seleção*, *avaliação* e *desempenho*. No plano da prática discursiva, serão investigadas a produção institucional, a circulação e a recontextualização de discursos pedagógicos, jurídicos, econômicos e gerenciais. Por fim, tais

escolhas serão relacionadas à reorganização histórica do trabalho docente e à responsabilização individual.

A formação docente é, portanto, compreendida como prática social que articula atividade produtiva, relações sociais, identidades, valores, consciência e processos semióticos (Harvey, 1996). Considera-se que os documentos incorporam discursos provenientes de diferentes campos, particularmente o pedagógico e o gerencial (Bernstein, 1990; Chouliaraki; Fairclough, 1999). A intertextualidade permite apreender a presença da história nos textos e a intervenção destes na história (Kristeva, 1986), enquanto a dimensão hegemônica evidencia que palavras e classificações carregam marcas sociais e ideológicas (Bakhtin, 1986; Fairclough, 2016; Thiollent, 1980; Williams, 1977).

A investigação observará, ainda, o que os documentos dizem, como o dizem e o que silenciam (Fairclough, 1988; Williams, 1977). Busca-se identificar se a ênfase na formação individual secundariza salário, carreira, jornada, infraestrutura, número de estudantes e condições coletivas de trabalho. O discurso é, entretanto, compreendido como prática contraditória, capaz de reproduzir e deslocar filiações sócio-históricas (Foucault, 1984; Pêcheux, 1988; Potter; Wetherell, 1987). Operacionalmente, a análise textual dialogará com Halliday (1994), Sinclair e Coulthard (1975) e Van Dijk (1988).

Por fim, a ACD possibilita revelar discursos institucionais implicados na legitimação de desigualdades e na produção de sujeitos subalternizados (Fairclough, 1992; Forgacs, 1988; Laclau; Mouffe, 1985). Articulada ao materialismo histórico-dialético, permite examinar como as políticas analisadas legitimam ou tensionam sentidos relativos à autonomia, à alienação, ao estranhamento e à precarização subjetiva do trabalho docente (Fairclough, 2016; Harvey, 1996).

3. Formação docente, discurso oficial e precarização subjetiva: análise crítica da resolução CNE/CP n. 4/2024 e do Programa Mais Professores para o Brasil

A Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, e o Programa Mais Professores para o Brasil, instituído pelo Decreto n.º 12.358, de 14 de janeiro de 2025, integram um movimento recente de reorganização das políticas nacionais de formação, ingresso, distribuição e valorização dos profissionais da educação básica. Embora possuam objetos distintos, ambos procuram responder a problemas persistentes: baixa atratividade das licenciaturas e da carreira docente, evasão na formação inicial, insuficiência de professores

em determinadas áreas e regiões, desigualdades territoriais, fragilidade da articulação entre instituições formadoras e redes de ensino e necessidade de formação continuada.

Na Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024, a fragilidade histórica da articulação entre instituições formadoras e redes de ensino é enfrentada pela determinação de que as instituições de educação superior ofertem a formação inicial "em regime de colaboração com os entes federativos nos respectivos sistemas de ensino", de modo a atender às especificidades das etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2024, art. 1º, § 2º). Essa aproximação reaparece na definição das escolas de educação básica como espaços indispensáveis à socialização profissional e na articulação da formação inicial com a formação continuada e a gestão das carreiras, uma vez que a norma concebe a formação como "processo dinâmico e complexo", indissociável da "valorização profissional", da "formação continuada" e da "gestão das carreiras do magistério" (Brasil, 2024, art. 3º, inc. III). Ao reconhecer, ainda, desigualdades "sociais, regionais, étnico-raciais, de gênero" e outras formas de assimetria educacional, o documento situa a formação docente diante das determinações territoriais e sociais que condicionam o trabalho escolar (Brasil, 2024, art. 5º, inc. VIII).

Já o Decreto n. 12.358/2025 torna explícito os problemas da baixa atratividade, da evasão formativa, da insuficiência e da distribuição desigual de professores. Entre seus objetivos estão "fomentar a atratividade, a permanência e a conclusão em cursos de licenciatura", "ampliar o ingresso de licenciados na carreira docente", "diminuir a carência de professores da educação básica nas regiões e nas áreas de conhecimento prioritárias" e "reduzir as desigualdades regionais nas redes de ensino da educação básica" (Brasil, 2025a, art. 4º, incs. III-VI). A referência simultânea à atratividade, à permanência e à conclusão revela que o problema não se limita ao acesso às licenciaturas, mas compreende também a evasão e a baixa conversão da formação inicial em ingresso efetivo no magistério. De modo complementar, os eixos de "seleção para o ingresso na docência", "atratividade para os cursos de licenciatura", "alocação de professores em áreas prioritárias", "formação docente" e "valorização dos professores da educação básica" organizam institucionalmente as respostas a essas contradições (Brasil, 2025a, art. 6º). Assim, os dois documentos derivam de um mesmo quadro problemático, mas o reconstroem por mediações distintas: a Resolução concentra-se na reorganização curricular e na articulação entre formação superior e escola básica, enquanto o Programa atua sobre atração, permanência, recrutamento, distribuição territorial e formação continuada da força de trabalho docente.

Isto posto, a primeira política foi elaborada pelo Conselho Nacional de Educação, por meio de seu Conselho Pleno, com fundamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Plano Nacional de Educação e no Parecer CNE/CP n. 4/2024. A Resolução entrou em vigor em julho de 2024 e revogou as Resoluções CNE/CP n. 2/2015, n. 2/2019 e n. 1/2020, estabelecendo um novo marco normativo para os cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura (Brasil, 2024, arts. 23 e 24). Seu alcance institucional aparece integralmente no art. 1º:

> Art. 1º Ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura), definindo fundamentos, princípios, base comum nacional, perfil do egresso, estrutura e currículo a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das Instituições de Educação Superior - IES que as ofertam.
> § 1º As IES que ofertarem formação inicial em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica devem concebê-la atendendo a legislação vigente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - Sinaes, de forma a promover o avanço das políticas públicas de educação, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação - PNE, manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, seu Projeto Pedagógico Institucional - PPI e seu Projeto Pedagógico de Curso - PPC.
> § 2º As IES que ofertarem formação inicial em nível superior dos profissionais do magistério da educação escolar básica deverão fazê-lo em regime de colaboração com os entes federativos nos respectivos sistemas de ensino, de forma a contribuir para o atendimento das especificidades de cada uma das etapas e modalidades da Educação Básica, observando as normas definidas pelo Conselho Nacional de Educação - CNE para cada uma delas, nos termos do art. 62, § 1º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2024, art. 1º).

O dispositivo demonstra que a Resolução não se limita a indicar conteúdos curriculares. Ela integra formação, avaliação, regulação institucional e colaboração federativa, subordinando os cursos a uma arquitetura composta pelo Sinaes, pelo PNE, pelo PDI, pelo PPI e pelo PPC. A formação inicial torna-se, assim, ponto de articulação entre educação superior, escolas de educação básica, planejamento estatal e mecanismos nacionais de avaliação.

Essa articulação procura enfrentar uma histórica fragmentação entre formação acadêmica e exercício profissional. A norma abrange a preparação para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e suas diferentes modalidades, incluindo educação especial, profissional, do campo, indígena, quilombola, bilíngue de surdos, de jovens e adultos e a distância (Brasil, 2024, art. 2º). Ao mesmo tempo, define a formação inicial como

"processo dinâmico e complexo", indissociável da valorização profissional, da formação continuada e da gestão das carreiras do magistério (Brasil, 2024, art. 3º, inc. III).

A concepção de docência adotada é relativamente abrangente. O texto determina que a formação considere a integralidade do sujeito e articule "as dimensões científica, estética, técnica e ético-política" dos processos pedagógicos (Brasil, 2024, art. 2º, § 3º). Os fundamentos da política são apresentados no art. 4º, que associa domínio de conhecimentos, reflexão sobre a prática, formação científica e compreensão das desigualdades:

> Art. 4º A formação dos profissionais do magistério da educação escolar básica, de modo a atender as especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da Educação Básica, tem os seguintes fundamentos:
> I - o reconhecimento da importância do domínio dos conhecimentos da Educação Básica que serão objetos de ensino nos diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento, considerando as etapas e modalidades nas quais o futuro profissional do magistério atuará;
> II - a presença de sólida formação que propicie o conhecimento dos fundamentos epistemológicos, técnicos e ético-políticos das ciências da educação e da aprendizagem e que permita ao futuro profissional do magistério o desenvolvimento das capacidades de análise e reflexão sobre as práticas educativas e sobre a progressão e os processos de aprendizagem e o aprimoramento constante de suas competências de trabalho;
> III - a associação entre teorias e práticas pedagógicas, mediante o desenvolvimento de atividades práticas, orientadas a partir das realidades educacionais em que o futuro profissional do magistério atuará e vinculadas aos diferentes componentes curriculares do curso de licenciatura e ao estágio curricular supervisionado; e
> IV - a presença de conteúdos, atividades formativas e processos pedagógicos que permitam ao futuro profissional do magistério a compreensão das múltiplas formas de desigualdade educacional que se manifestam nas escolas, redes e sistemas de ensino, associadas às dinâmicas macroestruturais da sociedade brasileira e a apropriação de conhecimentos profissionais necessários ao seu enfrentamento (Brasil, 2024, art. 4º).

O artigo reúne dois repertórios discursivos. De um lado, reconhece a historicidade das desigualdades, a dimensão ético-política da educação e a necessidade de reflexão crítica. De outro, incorpora a linguagem do "aprimoramento constante" das "competências de trabalho". Essa associação evidencia que a Resolução produz simultaneamente o professor como intelectual capaz de interpretar criticamente a realidade e como profissional submetido à atualização contínua de capacidades institucionalmente definidas.

A mesma contradição manifesta-se nos princípios da política. A Resolução vincula a formação à "educação pública", à "gestão democrática", à "equidade", à "diversidade" e à "liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar" o conhecimento, atribuindo-lhe caráter "transformador, emancipador e humanizador" (Brasil, 2024, art. 5º). Essa orientação

reaparece na base comum nacional, fundada na "concepção de educação como processo emancipatório e permanente" e no "reconhecimento da especificidade do trabalho docente", organizado pela "práxis como expressão da articulação entre teoria e prática" (Brasil, 2024, art. 6º, incs. I-II). Contudo, esses enunciados devem ser apreendidos em sua articulação com os dispositivos regulatórios da própria norma, pois seu sentido deriva das mediações e contradições da totalidade institucional em que operam (Fairclough, 2016; Lukács, 2018a).

Outrossim, esse vocabulário crítico se articula a "parâmetros de qualidade", "capacidades profissionais", "socialização inicial na profissão" e avaliações e processos de regulação (Brasil, 2024, art. 5º, inc. III). Conforme Fairclough, os discursos não apenas representam práticas sociais, mas produzem identidades, relações e modos legítimos de agir (Chouliaraki; Fairclough, 1999; Fairclough, 2000a, 2000b, 2000c; Fairclough, 2016; Wodak; Meyer, 2005). Desse modo, a linguagem emancipatória não elimina a racionalidade regulatória; ambas coexistem e reorganizam o significado da profissionalização docente.

A estrutura curricular reforça essa tensão. Os cursos são organizados em quatro núcleos: "Estudos de Formação Geral", "Aprendizagem e Aprofundamento dos Conteúdos Específicos", "Atividades Acadêmicas de Extensão" e "Estágio Curricular Supervisionado" (Brasil, 2024, art. 13). A organização busca assegurar formação científica, pedagógica e prática, aproximando licenciandos e escolas. O estágio é definido como "ponte entre o currículo acadêmico e o espaço de atuação profissional do futuro professor" (Brasil, 2024, art. 13, inc. IV), e os estudantes devem participar de reuniões pedagógicas, planejamento, reflexão sobre práticas e gestão democrática (Brasil, 2024, art. 7º, inc. VIII, "g").

Esse movimento pode aproximar universidade e escola básica, reconhecendo esta última como espaço de produção do conhecimento profissional. Contudo, a Resolução combina a exigência de "sólida formação" científica, epistemológica e ético-política com a ampliação e a presencialidade dos componentes práticos: em um curso de 3.200 horas, destina 320 horas às "Atividades Acadêmicas de Extensão" e 400 ao "Estágio Curricular Supervisionado", além de vincular a docência ao domínio de "metodologias", "tecnologias", "evidências científicas" e "inovações" (Brasil, 2024, art. 2º, § 2º, e art. 4º, incs. II e 13). A contradição não reside na articulação entre teoria e prática, mas na tendência de conferir centralidade crescente à aprendizagem procedimental e tecnológica, potencialmente em detrimento do tempo destinado à apropriação teórica aprofundada. No contexto neoliberal-gerencial, essa reordenação tem significado a conversão da qualificação em capacidade de executar currículos, utilizar plataformas, produzir evidências e responder a

avaliações externas. Como demonstra Braverman, a qualificação capitalista pode ampliar conhecimentos e, simultaneamente, adaptar o trabalhador a processos definidos pela gerência (Braverman, 1987). A contradição expressa, portanto, a unidade conflitiva entre formação crítica e preparação funcional para uma escola crescentemente padronizada e responsabilizadora (Frigotto, 1984; Frigotto; Ciavatta, 2006; Lukács, 2018a).

O Programa Mais Professores para o Brasil surgiu em contexto distinto, embora complementar. Instituído em 2025 pelo Poder Executivo federal e coordenado pelo Ministério da Educação, o programa procura articular políticas antes dispersas de ingresso, permanência nas licenciaturas, seleção profissional, formação continuada, distribuição territorial e reconhecimento social do magistério. Seu art. 1º dispõe integralmente: "Fica instituído o Programa Mais Professores para o Brasil - Mais Professores, no âmbito do Ministério da Educação, com a finalidade de promover a valorização e a qualificação do magistério da educação básica e incentivar a docência no Brasil" (Brasil, 2025a, art. 1º).

Os problemas públicos enfrentados aparecem de forma mais precisa nos objetivos do programa:

> Art. 4º São objetivos do Mais Professores:
> I - incentivar a melhoria da qualidade da docência na educação básica, com ênfase nas escolas da rede pública;
> II - apoiar a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios na seleção e na retenção de profissionais qualificados para os seus sistemas de ensino;
> III - fomentar a atratividade, a permanência e a conclusão em cursos de licenciatura junto às IES;
> IV - ampliar o ingresso de licenciados na carreira docente;
> V - diminuir a carência de professores da educação básica nas regiões e nas áreas de conhecimento prioritárias;
> VI - reduzir as desigualdades regionais nas redes de ensino da educação básica;
> VII - assegurar a equidade de oportunidades de desenvolvimento na formação docente e a valorização profissional dos professores; e
> VIII - contribuir para a valorização social da profissão docente, de modo a reconhecer a importância dos professores para o desenvolvimento do País (Brasil, 2025, art. 4º).

O artigo evidencia que o programa responde a quatro núcleos problemáticos: desinteresse e evasão nas licenciaturas; dificuldade de ingresso e retenção nas redes; carência regional e disciplinar de docentes; e desvalorização social da profissão. Sua implantação é federativa, devendo ocorrer em articulação com Estados, Distrito Federal e Municípios (Brasil, 2025a, art. 5º).

As respostas institucionais a esses problemas são organizadas em cinco eixos:

> Art. 6º São eixos do Mais Professores:

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 17, N. 49, p. 55 a 76, ano 2026
ISSN 2177-7691

I - seleção para o ingresso na docência;
II - atratividade para os cursos de licenciatura;
III - alocação de professores em áreas prioritárias;
IV - formação docente; e
V - valorização dos professores da educação básica (Brasil, 2025a, art. 6º).

O primeiro eixo concretiza-se na Prova Nacional Docente, instituída para "subsidiar a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nos processos de seleção e de ingresso no magistério da educação básica pública" (Brasil, 2025a, art. 7º). Ao oferecer um instrumento nacional facultativamente incorporável pelos entes federativos, a medida pode reduzir custos administrativos, estimular concursos e ampliar a circulação dos candidatos entre diferentes redes. Contudo, ao converter um desempenho individual padronizado em referência comum de recrutamento, também tende a abstrair desigualdades territoriais, institucionais e formativas. Em outros termos, a prova particulariza uma contradição mais ampla: democratiza formalmente o acesso enquanto reforça a mensuração como mediação central da aptidão profissional. Discursivamente, o léxico da qualificação legitima, assim, uma forma nacional de classificação e seleção docente (Fairclough, 2016).

O segundo eixo materializa-se no Pé-de-Meia Licenciaturas, regulamentado pela Portaria CAPES n. 6/2025, cujos objetivos incluem "atrair estudantes que obtiveram alto desempenho no [...] Enem", "oferecer apoio financeiro e acadêmico", "incentivar o ingresso [...] na carreira docente" e "diminuir a evasão nos cursos de licenciatura" (Brasil, 2025b, art. 2º). O benefício compreende bolsa mensal de R$ 700,00 e incentivo de R$ 350,00 depositado em poupança, cujo resgate depende da conclusão do curso, do ingresso em rede pública em até cinco anos e da permanência docente por pelo menos dois anos (Brasil, 2025b, art. 3º). A política reconhece, portanto, as determinações materiais da evasão e da baixa procura, mas as enfrenta mediante seleção por desempenho, condicionalidades acadêmicas e indução profissional. Nessa contradição, assistência estudantil e valorização articulam-se a mecanismos de classificação e direcionamento da força de trabalho docente, convertendo o apoio financeiro também em instrumento de regulação de trajetórias formativas e ocupacionais.

O terceiro eixo concretiza-se na Bolsa Mais Professores, destinada a docentes de áreas e regiões prioritárias, mediante incentivo temporário associado a curso de especialização (Brasil, 2025a, arts. 15-18). Embora enfrente carências territoriais e disciplinares, a bolsa "não poderá ser utilizada para fins de cumprimento do piso salarial profissional nacional" e "não gerará vínculo com a administração pública federal" (Brasil, 2025a, art. 16, §§ 1º-2º). Logo, o

recurso complementa provisoriamente a renda sem incorporar-se à remuneração, à carreira ou aos direitos permanentes do magistério. Sob a racionalidade gerencial, a insuficiência estrutural de professores é tratada por incentivo focalizado, condicionado e temporário, preservando-se a fragmentação federativa das responsabilidades e a flexibilização dos vínculos. A contradição reside, portanto, em promover permanência sem assegurar valorização estrutural, convertendo a precariedade em objeto de gestão.

O eixo da formação materializa-se no Portal Mais Professores, que reúne cursos de formação inicial e continuada, segunda licenciatura, formação pedagógica e pós-graduação, organizados "de acordo com o perfil de interesse e da região dos profissionais" (Brasil, 2025a, art. 21). Embora amplie e territorialize o acesso, essa personalização também pode converter a formação continuada em obrigação individual de autogerenciamento, realizada frequentemente para além da jornada remunerada. Sob a racionalidade gerencial, a atualização permanente aparece como atributo do professor eficiente, secundarizando as responsabilidades institucionais pelas condições, pelo tempo e pelo financiamento da formação. Assim, a plataforma pode democratizar oportunidades e, contraditoriamente, intensificar o trabalho e dissolver suas fronteiras com a vida privada (Lukács, 2018a; Sguissardi; Silva Júnior, 2018).

Por fim, o eixo da valorização compreende o Cadastro Nacional Docente, de "natureza de banco de dados administrativo", e "premiações para o reconhecimento e a valorização individual" (Brasil, 2025a, arts. 23 e 24). Embora o cadastro possa produzir informações para o planejamento das políticas, também converte trajetórias profissionais em dados classificáveis e administráveis. Paralelamente, as premiações deslocam a valorização do plano coletivo da carreira para o mérito individual, ocultando as condições institucionais do trabalho pedagógico. Assim, reconhecimento e controle constituem momentos contraditórios de uma mesma racionalidade gerencial, que individualiza resultados socialmente produzidos.

Diante desse cenário, a interdiscursividade manifesta-se na articulação, dentro das mesmas políticas, de repertórios críticos e gerenciais. Enquanto a Resolução define a formação como "transformadora, emancipadora e humanizadora" e fundada na "práxis" (Brasil, 2024, art. 5º, inc. VII, e art. 6º, inc. II), o Programa organiza a valorização por seleção, cadastramento e "premiações para o reconhecimento e a valorização individual" (Brasil, 2025a, arts. 7º, 23 e 24). Assim, emancipação, diversidade e equidade são recontextualizadas em dispositivos de avaliação, condicionalidade e classificação. Na perspectiva de Kristeva, essa combinação inscreve discursos historicamente distintos no

mesmo texto (Kristeva, 1986); para Fairclough, ela expressa disputa hegemônica pela definição do professor legítimo e das práticas profissionais valorizadas (Fairclough, 2016). Desse modo, categorias democráticas passam a legitimar mecanismos administrativos e gerenciais de regulação da docência (Bernstein, 1990; Chouliaraki; Fairclough, 1999).

Essa articulação permite compreender a relação entre as políticas e a precarização subjetiva. O professor pode ser interpelado como sujeito permanentemente incompleto, chamado a atualizar competências, comprovar desempenho, participar de formações, alimentar sistemas e responder por resultados. Huws observa que atividades intelectuais antes baseadas no julgamento profissional vêm sendo submetidas à formalização e à padronização (Huws, 2017). Na educação básica, essa tendência aparece na multiplicação de avaliações, plataformas, registros e indicadores (Previtali; Fagiani, 2015b; 2022).

Nesse contexto, a alienação constitui um processo cumulativo de conformação da subjetividade docente. À medida que seleção, avaliação, formação permanente, plataformas, cadastros, condicionalidades e premiações passam a mediar o ingresso, a permanência e o reconhecimento profissional, o professor é progressivamente interpelado como responsável individual por sua empregabilidade, qualificação e desempenho. A incorporação cotidiana dessas exigências pode tender a converter prescrições externas em autocontrole: o docente administra continuamente suas competências, adapta práticas a indicadores, amplia sua disponibilidade formativa e interpreta dificuldades estruturais como insuficiências pessoais. Desse modo, perde gradualmente o domínio sobre os fins, os meios, os ritmos e os critérios de validação de seu trabalho, enquanto a atividade pedagógica se apresenta como conjunto de demandas institucionais que lhe são exteriores, embora dependam de sua adesão subjetiva (Marx, 2004). Essa alienação não deriva isoladamente de cada dispositivo, mas da articulação entre eles na totalidade da regulação docente; discursivamente, consolida-se quando adaptação, desempenho e atualização permanente são naturalizados como atributos do professor valorizado.

As normas expressam, assim, uma contradição constitutiva. A aproximação entre universidade e escola, o apoio material aos licenciandos, a formação continuada, a redução das carências regionais e o reconhecimento da diversidade coexistem com seleção padronizada, incentivos temporários, cadastramento, avaliação e responsabilização. Embora essas determinações pareçam incompatíveis, elas somente se tornam inteligíveis quando apreendidas como momentos de uma mesma política: a valorização amplia oportunidades e, simultaneamente, organiza formas de regulação, controle e adaptação da força de trabalho

docente. Em perspectiva lukacsiana, a contradição não constitui incoerência externa ao objeto, mas relação interna que revela seu movimento e sua função na totalidade social (Lukács, 2018a). Do mesmo modo, Pêcheux assinala que todo discurso resulta de filiações sócio-históricas e de deslocamentos produzidos em seu interior (Pêcheux, 1988). Assim, os documentos não formam blocos homogêneos: sua unidade concreta reside precisamente na articulação entre valorização e controle, emancipação e adaptação.

Destarte, essa contradição evidencia que a política pública não constitui um bloco homogêneo de dominação, mas um terreno de conflito no qual diferentes projetos de formação, escola e sociedade disputam direção e legitimidade. Conforme Saviani e Duarte (2021), o conhecimento escolar e a formação dos educadores estão atravessados pela luta de classes, razão pela qual as categorias presentes nas normas — tais como emancipação, valorização, competência, qualidade e eficiência — não possuem significado unívoco ou politicamente neutro. Seu sentido depende das relações sociais, dos sujeitos coletivos e dos projetos educacionais que orientam sua concretização. Nessa perspectiva, a incorporação normativa de referências à "práxis", à democracia, à diversidade e à humanização pode oferecer fundamentos para a defesa de uma formação teórica sólida, crítica e vinculada à transformação social; contudo, esses mesmos enunciados podem ser esvaziados quando subordinados à padronização curricular, à mensuração do desempenho e à adaptação funcional às demandas gerenciais. A disputa, portanto, não se limita à quantidade de professores formados ou à ampliação abstrata da oferta formativa, mas alcança o conteúdo, a finalidade e as condições materiais da formação. Em consonância com Saviani (2019, 2024), importa indagar que conhecimentos devem ser apropriados pelos futuros docentes, para qual projeto de escola são formados, sob quais condições exercerão o trabalho e a serviço de que concepção de formação humana. A perspectiva histórico-crítica desloca, assim, o debate da adaptação individual para a apropriação sistemática do conhecimento e para a construção de condições coletivas que permitam ao professor compreender e transformar a realidade educacional. Desse modo, os sentidos emancipatórios inscritos nas políticas somente adquirem efetividade quando articulados à valorização estrutural da carreira, à autonomia pedagógica, à gestão democrática e a um projeto de escola pública comprometido com a socialização do conhecimento historicamente produzido.

Em suma, diante do exposto, pode-se apreender que a Resolução CNE/CP n. 4/2024 produz o professor como profissional comprometido com a democracia, mas também regulado por competências, currículos e avaliações. O Programa Mais Professores enfrenta

problemas de atração, permanência, distribuição e formação, porém o faz por instrumentos de seleção, incentivo condicionado, cadastramento e reconhecimento individual. Assim, as duas políticas configuram um campo contraditório no qual valorização e regulação, emancipação e adaptação, autonomia e responsabilização se articulam.

4. Considerações finais

A análise desenvolvida neste artigo permitiu compreender que a Resolução CNE/CP n. 4/2024 e o Programa Mais Professores para o Brasil não podem ser examinados apenas como instrumentos administrativos de qualificação ou valorização docente. Embora se apresentem como respostas à crise do magistério, à baixa atratividade da carreira, à insuficiência de professores e à necessidade de melhoria da aprendizagem, tais políticas revelam, à luz do materialismo histórico-dialético e da ACD, uma estrutura contraditória: ao mesmo tempo em que reconhecem a centralidade do professor, também articulam formação, avaliação, seleção, desempenho, alocação, responsabilização e adaptação às exigências institucionais do sistema educacional.

Nesse sentido, a formação docente constitui um campo de disputa. A Resolução CNE/CP n. 4/2024 mobiliza categorias como práxis, diversidade, gestão democrática, humanização e emancipação, reconhecendo a docência como atividade intelectual, ética, política e socialmente situada. Contudo, também organiza a formação por meio de dispositivos de regulação curricular, padronização de percursos, avaliação e adequação institucional. De modo semelhante, o Programa Mais Professores responde a problemas reais da educação básica, mas o faz por meio de prova nacional, bolsas condicionadas, cadastro docente, portal de formação, seleção, alocação territorial e premiações individuais, podendo reforçar uma gramática gerencial da valorização profissional.

A hipótese sustentada, portanto, não é a de que tais políticas produzam mecanicamente precarização subjetiva, alienação ou estranhamento. O que a análise teórico-documental permite afirmar é que elas podem funcionar como mediações discursivas e institucionais da precarização subjetiva quando deslocam para a formação, para a competência individual e para a capacidade adaptativa do professor a responsabilidade por problemas estruturais da educação básica, como financiamento insuficiente, desvalorização salarial, precariedade das condições de trabalho, intensificação da jornada, sobrecarga burocrática e fragilidade das políticas coletivas de carreira.

Nesse quadro, a categoria marxiana de alienação ou estranhamento (Marx, 2004) mostra-se pertinente para interpretar a perda progressiva de controle do professor sobre os fins, os meios, os ritmos e os critérios de avaliação de sua atividade. Quando a formação é concebida predominantemente como adequação a competências, atualização permanente e adaptação a reformas, o trabalho pedagógico tende a ser esvaziado de sua dimensão criadora, crítica e coletiva. A precarização subjetiva, assim, não se reduz ao sofrimento individual, mas expressa uma forma social de vivenciar a heteronomia do trabalho educativo.

Desse modo, termos como *valorização*, *qualidade*, *prática*, *competência*, *equidade* e *inovação* condensam disputas de sentido: podem expressar compromissos democráticos e formativos, mas também legitimar dispositivos gerenciais, avaliativos e responsabilizadores. Por isso, a análise das políticas públicas deve considerar não apenas seus objetivos declarados, mas também seus silêncios, articulações interdiscursivas e efeitos de subjetivação.

Ao mesmo tempo, as políticas analisadas não devem ser lidas de modo unilateral. A presença de categorias como emancipação, diversidade, práxis e gestão democrática revela contradições internas que podem ser mobilizadas por professores, sindicatos, instituições formadoras, movimentos sociais e pesquisadores na disputa pelo sentido da formação docente. Assim, a política pública não é bloco homogêneo de dominação, mas terreno de conflito e disputa hegemônica, conforme apontam Saviani e Duarte (2021). Em outros termos — e em consonância com a proposta de Saviani (2019, 2024) — a questão decisiva não é simplesmente formar mais professores ou oferecer mais formação, mas disputar que formação, para qual projeto de escola, sob quais condições de trabalho e em favor de que concepção de emancipação humana.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **The dialogical imagination**. Austin: University of Texas Press, 1986.

BERNSTEIN, Basil **The structuring of pedagogic discourse**. London: Routledge, 1990.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP n.º 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 12.358, de 14 de janeiro de 2025**. Institui o Programa Mais Professores para o Brasil - Mais Professores. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 15 jan. 2025a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES n.º 6, de 16 de janeiro de 2025**. Regulamenta aspectos do Pé-de-Meia Licenciaturas no âmbito do Programa Mais Professores. Brasília, DF: CAPES, 2025b.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse in late modernity:** rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CONDE, S. F.; FAGIANI, C. C.; PREVITALI, F. S.; MOREIRA, R. S. M. Trabalho plataformizado e avanço das desigualdades educacionais no Brasil. **Inequalities**, v. 2, n. 2, maio 2025.

FAIRCLOUGH, Norman. Discourse representation in media discourse. **Sociolinguistics**, v. 17, p. 125–139, 1988.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discourse and social change**. Oxford; Cambridge: Polity Press; Blackwell, 1992.

FAIRCLOUGH, Norman. Discourse, social theory and social research: the case of welfare reform. **Journal of Sociolinguistics**, v. 4, n. 2, 2000a.

FAIRCLOUGH, Norman. Representations of change in neo-liberal discourse. **Relaciones Laborales**, 2000b.

FAIRCLOUGH, Norman. **New labor, new language?** London: Routledge, 2000c.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Brasília, DF: Editora UnB, 2016.

FOUCAULT, Michel. **The Foucault reader**. Edited by Paul Rabinow. New York: Pantheon Books, 1984.

FORGACS, David. **A Gramsci reader:** selected writings 1916-1935. London: Lawrence and Wishart, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (org.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília, DF: Inep, 2006.

FROMM, Erich. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

HALLIDAY, Michael A. K. **An introduction to functional grammar**. 2. ed. London: Edward Arnold, 1994.

HARVEY, David. **Justice, nature and geography of difference**. Oxford: Blackwell, 1996.

HUWS, Ursula. **A formação do cibertariado:** trabalho virtual em um mundo real. Campinas: Editora da Unicamp, 2017.

KRISTEVA, Julia. Word, dialogue and novel. In: MOI, T. (ed.). **The Kristeva reader**. Oxford: Basil Blackwell, 1986. p. 34–61.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony and socialist strategy:** towards a radical democratic politics. London: Verso, 1985.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, São Paulo, n. 3, p. 19–30, 1999. Disponível em: https://outubrorevista.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politica-educacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/. Acesso em: 12 ago. 2026.

LEHER, Roberto. Educação pública como expressão das lutas sociais: dilemas nas lutas sindicais e dos movimentos sociais frente ao desmonte neoliberal da educação pública. **Outro Brasil**, v. 1, p. 1–13, 2005.

LEHER, Roberto. Florestan Fernandes e a defesa da educação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, p. 1157–1173, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/CV5ZhnXmrkWJqCmftGKcd8z/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 mar. 2026.

LEHER, R. Mercantilização da educação, precarização do trabalho docente e o sentido histórico da pandemia COVID-19. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 26, n. Especial, p. 78–102, 2022. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/20262/11357. Acesso em: 15 set. 2026.

LEHER, Roberto; ACCIOLY, Inny. (org.). **Commodifying education:** theoretical and methodological aspects of financialization of education policies in Brazil. Rotterdam: Sense Publishers, 2016.

LUKÁCS, Georg. **História e consciência de classe:** estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2018a.

LUKÁCS, Georg. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2018b.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858:** esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2011.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127–1144, 2004. Disponível em:

https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 ago. 2026.

NAIDORF, Judith. Antecedentes de la vinculación científico-tecnológica Universidad-Empresa-Estado: el caso de la UBA (1955-1984). **Propuesta Educativa**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, n. 24, 2001a. Disponível em: https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/revista/indice-n24/. Acesso em: 15 mai. 2026.

NAIDORF, Judith. **Los debates fundacionales respecto de la vinculación científico-tecnológica entre Universidad-Empresa-Estado**. Veracruz: Fundación para la Educación Superior Internacional, 2001b.

NAIDORF, Judith. En torno a la vinculación científico-tecnológica entre la Universidad, la Empresa y el Estado. **Fundamentos de Humanidades**, San Luis, v. 3, n. 1, 2002a. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/184/18400501.pdf. Acesso em: 15 abr. 2026.

NAIDORF, Judith. Universidad-Empresa-Estado: un vínculo complejo. **Espacios de Crítica y Producción**, n. 29, 2002b. Disponível em: https://bicyt.conicet.gov.ar/fichas/produccion/en/782198. Acesso em: 15 fev. 2026.

NAIDORF, Judith. **La privatización del conocimiento público en universidades públicas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

NAIDORF, Judith. **Los cambios en la cultura académica de la universidad pública**. Buenos Aires: EUDEBA, 2009.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação da profissão docente no contexto da Nova Gestão Pública na América Latina. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v. 27, n. 53, p. 43–59, 2018. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/5660/3606. Acesso em: 02 fev. 2026.

OLIVEIRA, Dalila. A.; VIEIRA, Livia F. (org.). **Trabalho na educação básica:** a condição docente em sete estados brasileiros. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

PÊCHEUX, Michel. Discourse: structure or event? In: NELSON, Carry.; GROSSBERG, Lawrence. (ed.). **Marxism and the interpretation of culture**. Urbana: University of Illinois Press, 1988. p. 633–650.

POTTER, Jonathan; WETHERELL, Margaret. **Discourse and social psychology:** beyond attitudes and behaviour. London: Sage, 1987.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cilson C. Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Braverman. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 4, p. 756–759, out./dez. 2014a. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cebape/a/rvxsFGk9psvf5hz6tPSXSFs/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 22 jun. 2026.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cilson C. A nova configuração da classe trabalhadora no século XXI: qualificação e precarização. **Revista Ciências do Trabalho**, São Paulo, n. 3, dez.

2014b. Disponível em: https://rct.dieese.org.br/index.php/rct/article/view/47/pdf. Acesso em: 12 set. 2026.

PREVITALI, Fabiane. S.; FAGIANI, Cilson C. Deskilling and degradation of labour in contemporary capitalism: the continuing relevance of Braverman. **Work Organisation, Labour & Globalisation**, v. 9, n. 1, p. 76–91, 2015a. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/10.13169/workorgalaboglob.9.1.0076?seq=1. Acesso em: 12 ago. 2026.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cilson C. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **Revista HISTED-BR On-line**, Campinas, v. 15, n. 65, 2015b. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696. Acesso em: 15 jul. 2026.

PREVITALI, Fabiane. S.; FAGIANI, Cilson C. Trabalho precário e precarização docente na educação básica no Brasil na atual fase da acumulação do capital. **Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente**, Uberlandia, v. 5, n. 2, 2018. Disponível: https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/51352/27281. Acesso em: 05 mai. 2026.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cilson C. Trabalho digital e educação no Brasil. *In*: ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020a. p. 217–236.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cilson C. Trabalho e trabalho docente na educação básica em tempos de precarização no Brasil. **Controversias y Concurrencias Latinoamericanas**, Uruguai, v. 11, n. 20, p. 223–240, 2020b. Disponível em: https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787013/588663787013.pdf. Acesso em: 02 abr. 2026.

PREVITALI, Fabiane. S.; FAGIANI, Cilson C. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 156–165, jan./abr. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/ssS88W9PXMt85vTJqV8fFTP/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 13 mai. 2026.

PREVITALI, Fabiane. S.; REGO, Thais C. F. Falando em formação docente: perfil dos estudantes de licenciaturas em Minas Gerais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/wxJk9ByrQy5rCDrnGxKqcnf/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 08 jul. 2026.

SANFELICE, Jose L. Apontamentos pedagógicos sobre alienação, educação e trabalho. *In*: PREVITALI, F. S. (org.). **Novos contornos de trabalho, educação e alienação no século XX**. São Paulo: Xamã, 2013. p. 11–22.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano:** novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. [S. l.]: Editora Livros, 2024.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Conhecimento escolar e luta de classes**. Campinas: Autores Associados, 2021.

SGUISSARDI, Valdemar.; SILVA JÚNIOR, João R. dos. **O trabalho intensificado nas federais:** pós-graduação e produtivismo acadêmico. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

SILVA JÚNIOR, João dos R.; SANTOS, Silvia A. dos. Transformações na cultura acadêmica: políticas, impactos e revelações do cotidiano. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 16, n. 2, p. 433–442, jul./dez. 2012. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/3211/321129114014.pdf. Acesso em: 12 ago. 2026.

SINCLAIR, John; COULTHARD, Malcolm. **Towards an analysis of discourse:** the English used by teachers and pupils. Oxford: Oxford University Press, 1975.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980.

VAN DIJK, Teun. A. **News as discourse**. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1988.

WILLIAMS, Raymond. **Marxism and literature**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

WODAK, Ruth; MEYER, Michael (ed.). **Methods of critical discourse analysis**. London: Sage, 2005.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/7e90s205

Uma análise dos efeitos do Programa Jovem de Futuro na educação mineira: trabalho docente e indicadores educacionais de aprendizagem estudantil[1]

An analysis of the effects of the Jovem de Futuro Program on education in Minas Gerais: teachers' work and educational indicators of student learning

Izabela Figueiredo Josué[2] 0009-0004-4143-1242[I]
Cilson Cesar Fagiani[3] 0000-0002-2800-8106[II]

[I] Universidade de Uberaba - UNIUBE, Uberaba, MG, Brasil;
izabela.josue@educacao.mg.gov.br
[II] Universidade de Uberaba - UNIUBE, Uberaba, MG, Brasil; cilsoncf@gmail.com

Resumo

A pesquisa analisa os impactos do Programa Jovem de Futuro (PJF), articulado às ações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), sobre o trabalho docente na Rede Estadual de Ensino. O objetivo geral é produzir conhecimento da análise do funcionamento e dos impactos do PJF na rede estadual mineira, desdobrado em objetivos específicos que incluem contextualizar o Programa nas políticas educacionais da SEEMG, investigar suas ações e mecanismos de monitoramento nas escolas e avaliar seus efeitos sobre a autonomia, as condições de trabalho docente e tipo de formação que tem se desenvolvido junto aos sujeitos escolares. A pesquisa utiliza o método dialético, com abordagem qualiquantitativa. Está fundamentado em estudo documental e revisão bibliohráfica crítica sobre políticas neoliberais e mercantilização da Educação. Os resultados indicam intensificação do Trabalho Docente, dependência crescente de orientações técnico-gerenciais, formação técnica e aprofundamento da precarização profissional decorrente das orientações do PJF e da SEEMG.

Palavras-chave: Educação Básica de Minas Gerais; Trabalho Docente; Parcerias Público Privadas; Programa Jovem de Futuro.

Abstract

The study analyzes the impacts of the Jovem de Futuro Program (PJF), implemented in conjunction with the actions of the Minas Gerais State Department of Education (SEEMG), on teaching work within the State Education Network. The general objective is to analyze the functioning and impacts of the PJF within the Minas Gerais state education system, with specific objectives that include contextualizing the Program within SEEMG's educational policies, investigating its actions and

[1] Pesquisa vinculada ao projeto "Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional - Brasil, Argentina e Portugal" coordenado pela Profa. Dra. Fabiane Previtali (UFU) com financiamento do CNPq.

[2] Mestrado Profissional em Formação Docente para a Educação Básica, UNIUBE, 2025, (bolsista do Programa Trilhas Educadores – SEEMG). Atua como professora de Educação Básica, na Rede Estadual de Minas Gerais, Escola Estadual João Rezende, Uberlândia, Brasil. Vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Educação e as Transformações Sociais Globais. Orcid: https://orcid.org/0009-0004-4143-1242 E-mail: izabela.josue@educacao.mg.gov.br

[3] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), com período Sanduíche na Universidade Nova de Lisboa, em Portugal e Estágio Pós-doutoral na Universidade de São Paulo (USP). Docente no Programa de Pós-graduação Profissional em Educação na Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberlândia –MG/Brasil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Educação e as Transformações Sociais Globais. Pesquisador com apoio CNPq e Fapemig. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2800-8106 E-mail: cilsoncf@gmail.com

monitoring mechanisms in schools, and assessing its effects on teacher autonomy, working conditions, and the type of training provided to school staff. The research employs a dialectical method and a qualitative-quantitative approach. It is grounded in documentary research and a critical literature review on neoliberal educational policies and the commodification of education. The results indicate an intensification of teaching tasks, increasing dependence on technical-managerial guidelines, technical training, and a deepening of professional precariousness resulting from the platformization of education and the guidelines established by the PJF and SEEMG.

Keywords: Basic Education in Minas Gerais; Teachers' Work; Public-Private Partnerships; Jovem de Futuro Program.

Introdução

O estudo investiga a difusão de modelos de Gestão por Resultados na Educação, com foco na implementação do Programa Jovem de Futuro (PJF) na Rede Estadual de Minas Gerais e sua articulação com Parcerias Público Privadas e processos de plataformização, especialmente por meio do Sistema de Gestão para o Avanço Educacional (SIGAE).

O problema da pesquisa visa compreender como a adoção do PJF, estruturada na lógica da Gestão por Resultados e operacionalizada por plataforma digital de monitoramento, altera a organização do ensino, redefine o papel do Estado e impacta as condições de trabalho docente na Rede Estadual Mineira.

O objetivo geral é produzir conhecimento da análise sobre a atuação do PJF em Minas Gerais e seus efeitos sobre práticas pedagógicas, processos de monitoramento e no trabalho docente. Para isso, o estudo examina a inserção das PPPs nas políticas educacionais, contextualiza a origem e as fases de implantação do PJF, descreve o funcionamento do Sistema de Gestão para o Avanço Educacional (SIGAE) e avalia os impactos do Programa na organização do ensino e nas condições de trabalho docente, considerando os indicadores do IDEB, Saeb e fluxo escolar.

A justificativa decorre da expansão de modelos de gestão inspirados na Nova Gestão Pública, que introduzem mecanismos de controle, metas, indicadores e plataformas de monitoramento capazes de reconfigurar o cotidiano escolar e intensificar o trabalho docente. Analisar esses efeitos é essencial para compreender como tais políticas influenciam a prática pedagógica e a autonomia profissional.

A contribuição original do estudo consiste em oferecer uma análise empírica da implementação do PJF em Minas Gerais, articulando documentos oficiais, referenciais teóricos e indicadores de aprendizagem. Os resultados evidenciam que a lógica de metas, monitoramento e plataformização intensificam a precarização do trabalho docente e promove

uma abordagem tecnicista, orientada ao cumprimento de resultados quantitativos em detrimento de processos formativos mais amplos.

O artigo organiza-se com a discussão inicial sobre as PPPs nas políticas educacionais; apresenta a trajetória do PJF e o funcionamento do SIGAE; analisa a implementação do Programa na Rede Estadual Mineira a partir dos indicadores de aprendizagem (IDEB, Saeb e fluxo escolar); e, por fim, examina seus impactos sobre o trabalho docente e sobre a formação que chega aos sujeitos escolares.

1. Referencial teórico

1.1 As Parcerias Público-Privadas no Brasil: Bases Históricas, Contradições e Implicações para as Políticas Sociais

As Parcerias Público-Privadas (PPPs), conforme o art. 2º da Lei nº 11.079/2004, configuram-se como instrumentos de cooperação entre Estado e iniciativa privada para execução de serviços e obras de interesse coletivo. Marques Neto (2017) caracteriza essas parcerias como relações em que o poder público se associa a terceiros para a prestação de utilidades públicas, afirmando que elas integram "as parcerias na Administração Pública, em que Poder Público se associa com terceiros [...] para a prestação de utilidades públicas à coletividade" (Marques Neto, 2017, p. 2).

É necessário distinguir a parceria público-privada como modalidade contratual específica, regida pela Lei 11.079/2004, de PPP em sentido amplo, expressão frequentemente utilizada para designar formas diversas de colaboração entre Estado e organizações privadas. Essa distinção é central para a análise do Programa Jovens de Futuro (PJF), pois a relação entre o Estado de Minas Gerais e o Instituto Unibanco não constitui uma PPP contratual, mas sim uma PPP, do Acordo de Cooperação Técnica, sem repartição de riscos, contraprestação financeira ou obrigações típicas das concessões patrocinadas ou administrativas. Explicitar essa natureza jurídica torna o argumento mais preciso e permite compreender o PJF como parte de um movimento mais amplo de inserção de atores privados na gestão educacional.

A aproximação entre público e privado remonta ao período colonial, com concessões e influência da Igreja na administração estatal, o arcabouço jurídico contemporâneo das PPPs consolidou-se após a Constituição de 1988. Campos e Damasceno (2020) identificam um processo de amadurecimento institucional que ampliou a segurança jurídica dos contratos e fortaleceu a posição dos agentes privados, observando

“maior segurança aos contratos celebrados [...] e o ente privado está sendo cada vez mais beneficiado” (Campos; Damasceno, 2020, p. 11).

A partir dos anos 1990, especialmente durante o governo Fernando Henrique Cardoso, as PPPs ganharam centralidade como estratégia de modernização administrativa e expansão da infraestrutura. Nos governos Lula, o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) ampliou o número de projetos e diversificou os setores atendidos, incluindo transporte, saneamento, saúde e educação.

A literatura aponta que a consolidação das PPPs se articula ao avanço da racionalidade neoliberal, que redefine o papel do Estado e transfere responsabilidades públicas ao mercado. Freitas (2005) interpreta esse movimento como forma de privatização indireta, afirmando que “o Estado desresponsabiliza-se por uma gama de serviços e transfere o controle para mecanismos de regulação do mercado” (Freitas, 2005, p. 913). Essa interpretação é útil para compreender a adoção de modelos de gestão educacional orientados por metas, monitoramento e plataformas, centrais no PJF e no SIGAE.

Essa dinâmica gera tensões entre interesses públicos e privados, especialmente em áreas sociais. Giroux (1986) alerta para a necessidade de analisar criticamente os elementos ideológicos que permeiam políticas públicas, destacando a importância de revelar sua função social. Faoro (2001) acrescenta que a persistência do patrimonialismo na administração pública brasileira cria condições para captura privada do Estado, o que pode influenciar a implementação de parcerias.

Nesse cenário, Adrião e Domiciniano (2018) observam que a governança pública contemporânea incorpora o setor privado como parceiro na elaboração de políticas sob o pressuposto de insuficiência estatal, concluindo que a lógica vigente “assimila o setor privado [...] como agente e parceiro na elaboração das políticas públicas” (Adrião; Domiciniano, 2018, p. 2).

Crises econômicas e políticas também moldam esse processo. Bresser-Pereira (1997) identifica que a crise do Estado iniciada nos anos 1980 reconfigurou pactos políticos e administrativos. Hall (2015) argumenta que, em contextos de crise, governos tendem a buscar soluções rápidas, correndo o risco de aprofundar a dependência de corporações privadas e negligenciar causas estruturais, como “greed, deregulation, and excessive faith in private corporations” (Hall, 2015, p. 131).

Organismos internacionais, como Banco Mundial e BID, desempenham papel relevante na difusão de modelos de gestão alinhados ao neoliberalismo. Mota Júnior e

Maués (2014) evidenciam que tais instituições promovem uma concepção de educação baseada na Teoria do Capital Humano, orientada à produtividade e competitividade globais, expressando "uma concepção burguesa de sociedade e de educação" (Mota Júnior; Maués, 2014, p. 1150). Fagiani (2019) complementa ao destacar que empréstimos condicionados a reformas administrativas reforçaram cortes orçamentários e maior rigor fiscal.

Antunes (2014) relaciona essas transformações à reestruturação produtiva e à hegemonia do capital financeiro, que intensificam a precarização do trabalho e a transferência de responsabilidades públicas ao setor privado.

No caso da educação mineira, esse referencial permite compreender como o PJF e o SIGAE introduzem práticas de gestão que reorganizam o cotidiano escolar. Embora não se trate de uma PPP contratual, a parceria com o Instituto Unibanco opera como dispositivo de governança que articula metas, indicadores e monitoramento digital, contribuindo para reconfigurar práticas pedagógicas e intensificar o trabalho docente. Assim, a discussão sobre PPPs fornece elementos analíticos para interpretar os efeitos da cooperação público-privada na gestão educacional da Rede Estadual de Minas Gerais.

1.2 As PPPs na Educação: Expansão Neoliberal, Disputas Ideológicas e Desafios Estruturais

As Parcerias Público-Privadas (PPPs) na Educação brasileira têm sido mobilizadas como estratégia para suprir investimentos que, historicamente, deveriam ser realizados pelo Estado. Embora a relação entre público e privado seja antiga, a intensificação recente está associada ao avanço da lógica neoliberal. Fagiani (2019, p. 37) identifica "o avanço do capital em direção a um elemento básico na formação do trabalhador que é o sistema educativo", indicando que a educação passa a ser considerada um espaço relevante para a atuação de grupos empresariais.

A inserção das PPPs ocorre em um contexto no qual a Educação é compreendida como campo de disputa política e econômica. Dias (2014, p. 229) observa que o campo educacional é permeado por conflitos de classe, sendo "terreno fértil para os embates daqueles que buscam conquistar ou manter a apropriação privada do trabalho humano". Saviani (2015) complementa ao afirmar que a Educação é simultaneamente exigência e processo de trabalho, o que ajuda a explicar a crescente atenção de atores privados às políticas educacionais.

Com a consolidação do neoliberalismo, reformas educacionais passaram a incorporar valores como competição, excelência e gestão empresarial. Barroso (2005) identifica que tais reformas importaram práticas gerenciais para o setor público, contribuindo para reorganizar a oferta educacional segundo parâmetros de eficiência. Esse movimento é relevante para compreender políticas que introduzem metas, monitoramento e padronização de processos, como ocorre no Programa Jovens de Futuro (PJF) e no SIGAE.

O lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) em 2007 ampliou a participação de grupos empresariais em políticas educacionais. Amaral e Silva (2019) destacam que o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi apoiado por iniciativas como o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que envolveu fundações empresariais como Bradesco, Itaú Social, Lemann e Instituto Natura. Esse arranjo favoreceu a atuação de organizações como Instituto Ayrton Senna e Fundação Lemann em políticas de alfabetização, gestão escolar e inovação tecnológica.

Paralelamente, movimentos como Escola Sem Partido reforçaram disputas ideológicas sobre o papel da escola. Batista, Orso e Lucena (2019, p. 8) observam que tanto o Todos pela Educação quanto o Escola Sem Partido se apoiam na ideia de neutralidade do conhecimento, que, no contexto neoliberal, "orienta os conteúdos e métodos [...] para os conhecimentos e valores que servem ao mercado".

A expansão das PPPs educacionais também produz efeitos sobre a coordenação federativa. Saviani (2014, p. 60) alerta que a adesão voluntária de estados e municípios às políticas federais gera assimetrias regionais, pois o MEC depende de pactuações sujeitas a disputas locais, ficando "na dependência da adesão dos governos de estados e prefeituras sujeitos às oscilações determinadas pelas disputas partidárias".

A literatura aponta que a lógica gerencial reforça mecanismos de accountability que intensificam controle e regulação. Amaral e Silva (2019) mostram que essa perspectiva desloca responsabilidades para escolas e professores, contribuindo para a fragmentação das políticas educacionais. Saviani (2011, p. 37) observa que a escola passa a atender interesses corporativos, sintetizando a política educacional brasileira como marcada por "filantropia, protelação, fragmentação e improvisação".

A atuação de organismos internacionais, como Banco Mundial e BID, condicionando empréstimos a cortes orçamentários e maior rigor fiscal, reforça reformas orientadas pelo mercado. Antunes (2014) analisa que esse processo se articula à reestruturação produtiva e à hegemonia do capital financeiro, com impactos sobre o trabalho docente. Saviani (2019)

destaca que, desde os anos 1990, professores passaram a ser pressionados a adotar práticas flexíveis e imediatistas alinhadas às demandas do mercado, enquanto Freitas (2024) defende a construção de modelos de avaliação desvinculados da responsabilização unilateral.

Os índices do IDEB e do PISA (Brasil, 2023b) indicam que a presença de PPPs não tem solucionado desafios estruturais da Educação brasileira, como formação docente, infraestrutura, inclusão digital e desigualdades regionais. Autores como Althusser (1967) e Saviani (2018; 2024) reforçam que a Educação é campo de disputa ideológica e instrumento de reprodução ou superação das desigualdades sociais. Saviani (2024, p. 11) enfatiza a necessidade de garantir ensino de qualidade às camadas populares, afirmando que é preciso "retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino".

1.3 O Programa Jovem de Futuro: Financeirização, Gerencialismo e Contradições das PPPs na Educação Pública

O Programa Jovem de Futuro (PJF), iniciativa do Instituto Unibanco (IU), constitui um caso relevante da ampliação de parcerias entre Estado e setor privado na Educação brasileira. Sua implementação ocorre em um contexto de reformas orientadas por princípios neoliberais, que ampliam a participação de corporações financeiras na formulação e execução de políticas públicas. O documento analisado indica que esse processo envolve mecanismos como financiamento de campanhas, atuação legislativa e participação direta na elaboração de políticas, contribuindo para decisões que priorizam estabilidade econômica em relação a investimentos sociais.

Freitas (2002) observa que, no âmbito escolar, a lógica predominante não é a busca de lucro direto, mas a redução de custos e de investimentos públicos, alinhada ao ideário do Estado mínimo, que busca "reduzir a pressão tributária sobre os negócios, permitindo maiores margens de lucro e competitividade às corporações privadas" (Freitas, 2002, p. 306). Essa interpretação ajuda a compreender como políticas educacionais passam a ser avaliadas por critérios de eficiência e racionalização de recursos.

A atuação do Instituto Unibanco, mantido por um fundo patrimonial originado da fusão entre Itaú e Unibanco, insere-se em um movimento mais amplo de redefinição das fronteiras entre público e privado. Mészáros (2008) critica essa subordinação das políticas públicas ao capital, afirmando:

> Vivemos numa ordem social na qual os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à esmagadora maioria da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas [...]. (Mészaros, 2008, p. 73)

A leitura contribui para interpretar a crescente influência de agentes privados em políticas públicas. O Instituto Unibanco justifica seu foco no Ensino Médio como estratégia de impacto social. Entretanto, sua atuação se orienta por metodologias de gestão inspiradas no setor privado. Torres *et al*. (2022) analisam que esse modelo tende a priorizar eficiência e produtividade, aproximando a organização escolar de processos gerenciais.

O fortalecimento do PJF ocorre no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007), que ampliou a abertura para parcerias privadas voltadas à melhoria de indicadores educacionais. Tiecher (2020) observa que o movimento Todos pela Educação ampliou o espaço para entidades empresariais na formulação de políticas públicas, influenciando inclusive o Guia de Tecnologias Educacionais do MEC (Brasil, 2009; 2011), que aproximou redes públicas de soluções desenvolvidas por organizações privadas.

Antunes (2020) analisa que reformas educacionais neoliberais promovem "uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho polivalente, multifuncional e flexível" (Antunes, 2020, p. 118). O fato de o PJF ter sido indicado como tecnologia educacional desde 2009 reforça sua vinculação a políticas orientadas por resultados quantitativos e metas de desempenho.

O Programa se estrutura a partir do Circuito de Gestão (CdG), metodologia inspirada no ciclo PDCA. Henriques, Carvalho e Bento (2021) descrevem que o CdG envolve pactuação de metas, planejamento, execução, monitoramento e correção de rotas, com forte dependência de indicadores como IDEB e taxas de aprovação. Trata-se de um modelo gerencial aplicado à gestão escolar, alinhado ao ideário do capital humano. Antunes e Pinto (2018) afirmam que essa abordagem orienta a Educação por "valores de mercado", configurando "uma nova dogmática da Educação da era do capital flexível" (Antunes; Pinto, 2018, p. 111).

Freitas (2018) critica concepções empresariais de qualidade que reduzem a Educação a métricas quantitativas e testes padronizados, argumentando que tais práticas comprometem processos formativos mais amplos.

Henriques, Carvalho e Bittar (2020) identificam três gerações do PJF:

1ª Geração (2007–2010): implementada em MG, RS, RJ e SP, com foco direto nas escolas, pactuação de metas e assessoria técnica. Em Minas Gerais, ocorreu durante o governo Aécio Neves.

2ª Geração (2011–2014): expandiu-se para CE, GO, MS, PA e PI, vinculada ao ProEMI. Minas Gerais deixou o Programa durante o governo Anastasia.

3ª Geração (2015–atual): retomada por MG em 2019, sob o governo Zema, com foco em gestão e liderança, sem apoio federal.

Freitas (2018) analisa que essa lógica competitiva pode reproduzir "o darwinismo social, a lei do mais forte" (Freitas, 2018, p. 129), indicando tensões entre políticas de responsabilização e condições reais de trabalho nas escolas.

A literatura aponta que a influência empresarial na Educação contribui para desigualdades regionais e fragiliza a construção de um Sistema Nacional de Educação (SNE). Saviani (2010; 2018) defende a necessidade de um sistema articulado que assegure padrões comuns de qualidade, afirmando que é preciso "assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população" (Saviani, 2010, p. 384).

Freitas (2024) observa que jovens formados sob essa lógica tendem a enfrentar inserção em mercados de trabalho marcados por precarização, afirmando que muitos serão "futuros desempregados com alguma forma de sobrevivência por conta própria" (Freitas, 2024, p. 5), em um cenário de automação, plataformização e informalidade.

1.4 O Programa Jovem de Futuro em Minas Gerais: Metodologias, Gerencialismo e Implicações para o Trabalho Docente

A análise das metodologias do Programa Jovem de Futuro (PJF) em Minas Gerais exige reconhecer que práticas pedagógicas são construções sociais e carregam intencionalidades políticas, ideológicas e culturais. As metodologias constituem conjuntos de estratégias de ensino orientadas por determinados projetos de formação. Assim, compreender o PJF implica situá-lo no contexto das teorias educacionais brasileiras e das reformas neoliberais que reconfiguram o papel da escola pública.

Historicamente, a Educação brasileira foi marcada por modelos seletivos e hierárquicos. No século XX, movimentos como a Escola Nova buscaram ampliar a participação dos estudantes, mas sua implementação permaneceu restrita. A ditadura militar

reforçou abordagens tecnicistas voltadas à formação de mão de obra. Saviani (2018) sintetiza essa trajetória ao afirmar que, na pedagogia tradicional, “a questão central é aprender”, na pedagogia nova “aprender a aprender”, e no tecnicismo “aprender a fazer” (Saviani, 2018, p. 14). Para o autor, essas abordagens são não críticas porque desconsideram “as determinações sociais do fenômeno educativo” (Saviani, 2018, p. 15). As teorias críticas avançam ao evidenciar a relação entre Educação e sociedade, embora enfrentem limites estruturais em um contexto de desigualdades persistentes.

Saviani (2018) explica que, nas teorias crítico-reprodutivistas, o “aparente fracasso é, antes, a função própria da escola”, que reproduz dominação e seletividade (Saviani, 2018, p. 29). Libâneo (1985) e Saviani (2019) defendem metodologias críticas que assegurem acesso ao conhecimento historicamente produzido.

Inserido no contexto neoliberal pós-LDB/1996, o PJF adota metodologias orientadas pela gestão por resultados e pelo desenvolvimento de competências técnicas. Henriques, Carvalho e Bittar (2020) descrevem metodologias como Entre Jovens, Introdução ao Mundo do Trabalho, Valor do Amanhã na Educação e Jovem Cientista, destacando sua ênfase em habilidades instrumentais, empregabilidade e projetos individuais. Os autores observam que essas metodologias priorizam conteúdos associados à Educação Profissional, em detrimento da formação propedêutica, o que contribui para uma escolarização voltada ao mercado.

Essa orientação dialoga com a teoria do capital humano e com reformas que buscam formar jovens adaptáveis a mercados flexíveis. Antunes (2020) analisa que tais reformas produzem “uma formação volátil, superficial e adestrada” (Antunes, 2020, p. 118), evidenciando tensões entre objetivos pedagógicos e demandas econômicas.

As metodologias de mobilização — Agente Jovem, SuperAção e Monitoria — também descritas por Henriques, Carvalho e Bittar (2020), reforçam a responsabilização individual e o protagonismo juvenil em uma lógica de autoempreendedorismo. O Guia IU (2010) explicita essa orientação ao afirmar que o objetivo é “concluir o Ensino Médio com desempenho melhorado e ter uma inserção positiva no mercado de trabalho” (IU, 2010, p. 11).

Embora o PJF tenha flexibilizado a obrigatoriedade das metodologias a partir de 2012, Henriques, Carvalho e Bittar (2020) mostram que a formação de especialistas e coordenadores pedagógicos permaneceu orientada por metas do IDEB e proficiências do Saeb. A autonomia docente é afetada por esse direcionamento, que condiciona práticas pedagógicas ao cumprimento de indicadores.

Freitas (2024) observa que métricas externas não substituem o conhecimento dos professores sobre seus alunos: “os professores não desconhecem o estado de aprendizagem de seus estudantes. Eles apenas não têm as condições necessárias para lidar com os limites que afetam seu desenvolvimento” (Freitas, 2024, p. 9). Saviani (2018) relaciona esse cenário à intensificação do trabalho docente e à redução da autonomia profissional.

O Sistema de Gestão para Avanço Contínuo da Educação (SIGAE) operacionaliza o Ciclo de Gestão (CdG) e centraliza dados das escolas, SREs e SEE. Integrando informações do SIMADE e do Diário Escolar Digital, permite monitoramento contínuo de indicadores, planos de ação e desempenho. O sistema é alimentado por gestores escolares, SREs e SEE, estruturando uma cultura de acompanhamento permanente das práticas pedagógicas.

Fagiani, Previtali e Catani (2021) analisam que tecnologias educacionais podem aprofundar a exploração do trabalho docente ao priorizar ferramentas que “irão gerar mais valor” (Fagiani; Previtali; Catani, 2021, p. 162). Nesse sentido, o SIGAE não se limita a funções administrativas: integra um modelo de gestão que intensifica o controle sobre práticas pedagógicas e reforça a lógica de responsabilização, contribuindo para institucionalizar o PJF como política pública orientada por resultados.

1.5 Desafios da Escola Pública Mineira: Indicadores, padronização, tecnocracia e limites da autonomia docente

A centralização das decisões educacionais e a padronização dos processos, cada vez mais orientados por planilhas e métricas, aproximam a escola pública de modelos organizacionais do setor privado. Freitas (2014) observa que esse modelo se baseia na “imitação da organização do trabalho da iniciativa privada”, tornando o trabalhador “um apêndice substituível da máquina” monitorado por indicadores (Freitas, 2014, p. 1093).

Esse processo configura uma autonomia assistida, o professor mantém aparência de liberdade metodológica, mas sua atuação permanece condicionada às metas do IDEB, às proficiências do Saeb e às diretrizes do PJF. Libâneo (1998) destaca que a docência não pode ser reduzida à execução tecnocrática, pois o professor é responsável pela “criação de condições cognitivas e afetivas” que permitam ao aluno atribuir significados ao conhecimento (Libâneo, 1998, p. 11).

O PJF reforça expectativas relacionadas ao Ensino Médio, como apontam Barros *et al*. (2012), ao afirmar que “o mercado de trabalho tem demonstrado valorizar bastante a educação

de nível médio" (Barros *et al.,* 2012, p. 4). Essa orientação contribui para priorizar habilidades associadas à empregabilidade, enquanto reduz o espaço para práticas voltadas à formação crítica. Freitas (2024) argumenta que qualidade educacional não se estabelece por metas externas, mas deve ser construída em diálogo com a realidade escolar e social.

Os dados do Painel Saeb-Ideb/Minas Gerais (2023), conforme Quadro 1, indicam que embora o fluxo escolar (aprovação) tenha aumentado, as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática diminuíram após a pandemia e não apresentaram avanços significativos em 2023. Esse cenário sugere que o PJF manteve taxas de aprovação, mas sem garantir melhoria correspondente na aprendizagem. A meta do IDEB 2023 ainda se encontrava em formulação no período da escrita da dissertação.

Quadro 1 - Variação do IDEB, Saeb e Fluxo Escolar no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino de MG, 2013 a 2023

Ano	Meta do IDEB	IDEB Atingido	Saeb – Média de Proficiência LP / Mat	Meta Padronizada das Proficiências	Fluxo – Taxa de Rendimento (aprovação)
2013	4,0	3,6	261,43 (LP) / 270,45 (Mat)	4,40	0,81
2015	4,4	3,5	262,96 (LP) / 265,17 (Mat)	4,35	0,80
2017	4,8	3,6	268,49 (LP) / 271,59 (Mat)	4,52	0,79
2019	5,0	4,0	277,84 (LP) / 278,74 (Mat)	4,76	0,84
2021	5,3	4,0	273,83 (LP) / 268,66 (Mat)	4,56	0,88
2023	—	4,0	273,25 (LP) / 269,43 (Mat)	4,56	0,87

Fonte: Adaptado de Minas Gerais (2023).

Freitas (2002) interpreta essa dinâmica por meio dos conceitos de "internalização de custos" e "exclusão branda". A internalização ocorre quando o sistema escolar reconhece os custos econômicos da repetência e da evasão (Freitas, 2002, p. 304). A exclusão branda se manifesta quando a escola controla indicadores sem enfrentar desigualdades estruturais que afetam o desempenho dos estudantes.

O SIGAE, integrado ao SIMADE, DED, SIMAVE e às avaliações internas e externas da SEEMG, constitui um sistema digital que centraliza dados e monitora ações pedagógicas. Embora ofereça suporte organizacional, também intensifica o acompanhamento das práticas docentes, reforçando uma lógica gerencialista.

Antunes (2023) argumenta que esse "maquinário digital" funciona como mecanismo de controle, reduzindo o professor à execução de tarefas previamente estabelecidas. Previtali e Fagiani (2022) afirmam que a resistência docente é essencial para preservar a Educação como "esfera singular do processo de formação humana" (Previtali; Fagiani, 2022, p. 7).

Giroux (1997) defende o professor como intelectual transformador, capaz de problematizar a realidade e construir conhecimento crítico. O documento analisado indica que a lógica neoliberal limita essa atuação ao "reduzir os professores ao status de técnicos especializados [...] cuja função torna-se administrar e implementar programas curriculares" (Giroux, 1997, p. 158).

Libâneo (1998) reforça que a escola deve formar sujeitos capazes de reconstruir conceitos e valores, o que exige autonomia docente e práticas pedagógicas contextualizadas.

2. Metodologia

Foram adotados os referenciais teóricos de Mattar e Ramos (2021) e Severino (2013) para fundamentar os procedimentos da pesquisa, que utiliza uma abordagem qualiquantitativa. Essa abordagem articula análise documental, revisão bibliográfica e exame de dados educacionais da Rede Estadual de Minas Gerais, permitindo compreender tanto os fundamentos teóricos quanto os efeitos empíricos do Programa Jovem de Futuro (PJF), especialmente no uso do SIGAE, e suas implicações para o trabalho docente e os indicadores de aprendizagem.

Realizou-se levantamento bibliográfico no repositório da CAPES utilizando os termos Parcerias Público-Privadas e, posteriormente, Educação. A busca inicial retornou 1.588 trabalhos; após refinamento, foram identificadas 214 dissertações e 117 teses. Procedeu-se à leitura dos títulos e, em seguida, dos resumos, selecionando os estudos com maior pertinência temática. Os dados quantitativos dessa busca foram organizados em tabelas por ano de publicação. Em etapa posterior, realizou-se busca específica sobre o PJF no período de 2007 a 2024, resultando em 56 trabalhos, novamente filtrados por título e objetivo geral. Esse processo permitiu situar a pesquisa no estado atual do conhecimento sobre PPPs e gestão educacional.

Após o tratamento quantitativo inicial, foram conduzidas análises qualitativas dos resumos e conteúdos selecionados, identificando tendências, lacunas e contribuições relevantes para a discussão sobre PPPs e o PJF. O refinamento das produções mais recentes permitiu atualizar o estado do conhecimento e integrar obras que compõem o embasamento teórico da pesquisa. O corpus documental inclui também documentos oficiais da SEE/MG, do governo federal e do Instituto Unibanco, como CF/1988, LDB/1996, resoluções, decretos, relatórios, notas técnicas e materiais institucionais.

De acordo com Mattar e Ramos (2021), a revisão bibliográfica é considerada como:

> [...] uma fase inicial e essencial de toda pesquisa. Não podemos ignorar o que já foi publicado sobre o tema e o problema que nos propomos a pesquisar; portanto, somente a partir de uma revisão da literatura poderemos compreender melhor o que já foi escrito sobre nossa ideia geral inicial, e, então, definir a perspectiva pela qual pretendemos estudar determinado fenômeno (Mattar; Ramos, 2021, p. 50-51).

A análise empírica envolveu o exame dos indicadores do IDEB, Saeb/SIMAVE e fluxo escolar entre 2013 e 2023, organizados em quadro comparativo. Esses dados permitiram observar relações entre progressão escolar, proficiências e políticas de gestão por resultados.

Analisou-se o SIGAE como dispositivo central do PJF. O exame da plataforma considerou três dimensões: variáveis estruturantes provenientes do SIMADE e do Diário Escolar Digital (frequência, notas, carga horária, registros escolares); relatórios automáticos contendo comparativos entre escolas, séries históricas, taxas de aprovação, abandono e cumprimento da carga horária mínima; e painéis de monitoramento que apresentam indicadores em tempo real sobre execução dos planos de ação e metas pactuadas. A leitura desses materiais permitiu identificar padrões de uso, níveis de centralização das decisões e mecanismos de controle sobre o trabalho docente, articulando dados administrativos e pedagógicos para orientar decisões na Rede Estadual de Minas Gerais.

A abordagem dialética orientou a interpretação das contradições presentes entre metas, indicadores e práticas escolares, articulando políticas de gestão, atuação docente e resultados educacionais.

Conforme orienta Severino (2013):

> [...] o conhecimento não pode ser entendido isoladamente em relação à prática política dos homens, ou seja, nunca é questão apenas de saber, mas também de poder. Daí priorizarem a práxis humana, a ação histórica e social, guiada por uma intencionalidade que lhe dá um sentido, uma finalidade intimamente relacionada com a transformação das condições de existência da sociedade humana. O paradigma dialético é uma epistemologia que se baseia em alguns pressupostos que são considerados pertinentes à condição humana e às condutas dos homens (Severino, 2013, p. 72).

Ao integrar referenciais bibliográficos, documentos oficiais, dados quantitativos e informações do SIGAE, a metodologia permitiu interpretar criticamente as transformações ocorridas na Rede Estadual de Minas Gerais e os efeitos das políticas de gestão por resultados sobre o trabalho docente e os processos de escolarização.

3. Resultados

A análise das Parcerias Público-Privadas (PPPs) na Educação, com base nos documentos oficiais consultados (CF/1988, decretos, acordos, resoluções e relatórios institucionais), evidencia que sua eficácia depende de marcos legais claros, mecanismos de transparência e fiscalização contínua. Os materiais analisados mostram que, embora as PPPs sejam apresentadas como instrumentos para ampliar investimentos e modernizar serviços, sua implementação ocorre em um contexto marcado por tensões entre responsabilidades públicas e interesses privados.

Nos documentos que tratam das PPPs educacionais, observa-se que a busca por eficiência administrativa aparece associada ao uso de indicadores, metas e ferramentas de gestão, o que reflete a influência de modelos gerenciais de orientação neoliberal. Essa tendência é identificada, por exemplo, nos relatórios do Instituto Unibanco e nos guias do Programa Jovem de Futuro (PJF), que enfatizam práticas de monitoramento, pactuação de metas e uso de tecnologias de gestão escolar.

A análise documental do PJF revela um paradoxo, ao mesmo tempo em que o Programa oferece instrumentos de gestão, formação de lideranças e metodologias estruturadas, ele também reforça a centralidade de resultados quantitativos. Os relatórios do SIGAE, por exemplo, apresentam rankings, comparativos entre escolas, taxas de aprovação, abandono e cumprimento da carga horária, evidenciando uma lógica de responsabilização baseada em indicadores. Esses dados mostram que o Programa opera prioritariamente por meio de metas e monitoramento contínuo, o que pode limitar a autonomia das escolas e dos docentes

No caso de Minas Gerais, os indicadores analisados (IDEB, Saeb/SIMAVE e fluxo escolar entre 2013 e 2023) mostram que, embora as taxas de aprovação tenham aumentado, as proficiências em Língua Portuguesa e Matemática não acompanharam esse crescimento. Essa discrepância sugere que a expansão do PJF e o uso intensivo do SIGAE contribuíram para fortalecer práticas de gestão orientadas por fluxo escolar, sem garantir avanços proporcionais

na aprendizagem. Esses resultados empíricos sustentam a interpretação de que o modelo gerencial adotado prioriza metas administrativas em detrimento de processos formativos mais amplos.

A partir desses dados, é possível identificar tensões entre os objetivos declarados do Programa e os efeitos observados nos indicadores educacionais. A literatura analisada (Freitas, 2002; 2014; 2024) contribui para interpretar essas evidências ao apontar que modelos de gestão baseados em controle, metas e padronização tendem a intensificar o trabalho docente e reduzir a autonomia pedagógica. No entanto, tais conclusões são sustentadas aqui pelos documentos e indicadores examinados, e não apenas por inferências teóricas.

Assim, os resultados empíricos mostram que o PJF, ao articular SIGAE, avaliações externas e metas de desempenho, reforça uma lógica gerencial que privilegia resultados quantitativos. A interpretação crítica desses achados indica que, para fortalecer a Educação Pública como espaço de formação integral, é necessário equilibrar o uso de tecnologias de gestão com políticas que valorizem a autonomia docente, práticas pedagógicas emancipatórias e a democratização do acesso ao conhecimento.

Considerações Finais

A pesquisa permitiu compreender, como as Parcerias Público-Privadas (PPPs) têm influenciado a conformação das políticas sociais e, de modo particular, a Educação Pública brasileira. A análise dos marcos legais, dos relatórios institucionais e dos indicadores educacionais evidencia que, embora frequentemente apresentadas como instrumentos de modernização e racionalização administrativa, as PPPs reforçam a centralidade de modelos gerenciais e ampliam a influência privada sobre decisões que deveriam ser orientadas pelo interesse público.

No campo educacional, os dados analisados mostram que essa lógica da gestão por resultados contribui para o deslocamento de prioridades, a intensificação das desigualdades e o enfraquecimento da construção de políticas de Estado comprometidas com a equidade.

A investigação sobre o Programa Jovem de Futuro (PJF) em Minas Gerais permitiu observar, como uma PPP se materializa no cotidiano escolar. A análise dos relatórios do SIGAE, dos indicadores do IDEB, Saeb/SIMAVE e do fluxo escolar (2013–2023) revela que o Programa opera ancorado em metas, monitoramento contínuo e instrumentos tecnológicos, produzindo efeitos diretos sobre a organização do Trabalho Docente. Esses mecanismos, ao

intensificarem o controle e reduzirem a autonomia pedagógica, expõem contradições entre os objetivos declarados de melhoria da gestão e os impactos efetivos sobre a dinâmica escolar.

Como contribuição científica, o estudo demonstra que políticas de gestão por resultados, quando articuladas a PPPs, reconfiguram o cotidiano das escolas públicas e produzem tensões estruturais entre eficiência administrativa e formação integral. Ao integrar documentos oficiais, indicadores educacionais e análise crítica, a pesquisa amplia o debate sobre os limites e potencialidades das PPPs na Educação, oferecendo elementos para compreender seus efeitos sobre o trabalho docente e sobre a função social da escola.

Entre as limitações identificadas, destaca-se a ausência de entrevistas e observações diretas nas escolas, o que restringe a análise da experiência concreta dos profissionais diante das plataformas, metas e índices que orientam o trabalho. Além disso, fatores externos como a pandemia e outras políticas educacionais implementadas no período podem ter influenciado os resultados, exigindo cautela na interpretação das relações entre o PJF e o desempenho escolar.

Diante desses limites, recomenda-se que pesquisas futuras incluam estudos de caso e entrevistas com gestores e docentes, de modo a aprofundar a compreensão sobre os efeitos do PJF na prática pedagógica. Sugere-se também a realização de investigações comparativas entre redes que adotam e que não adotam o Programa, permitindo avaliar com maior precisão seus impactos sobre a aprendizagem, a gestão e o trabalho docente.

Referências bibliográficas

ADRIÃO, Theresa; DOMICINIANO, Cassia A. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. **Revista de Financiamento da Educação**, Campinas, v. 8, n. 3, 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/79084. Acesso em: 12 ago. 2026.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1967.

AMARAL, Gislene A.; SILVA, Marcelo S. P. Gênese da política nacional de formação no contexto das reconfigurações do estado brasileiro no período de 2007 a 2010. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 3, p. 498-522, 2019. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12526/8426. Acesso em: 15 mai. 2026.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2014.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo A. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Coronavírus**: o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **Icebergs à deriva**: o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo: Boitempo, 2023.

BARROS, Ricardo **et al. Impacto do Projeto Jovem de Futuro**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2012.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Revista Educação & Sociedade,** Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf. Acesso em: 01 jun. 2018.

BATISTA, Eraldo L.; ORSO, Paulino J.; LUCENA, Carlos (orgs.). **Escola sem partido ou a escola da mordaça e do partido único a serviço do capital.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BRASIL. **Guia de tecnologias educacionais 2009**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **PISA – Resultados 2022**. Brasília: Inep, 2023b. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/acoesinternacionais/divulgados-os-resultados-do-pisa-2022. Acesso em: 04. Maio 2024

BRASIL**. Relatório do IV Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação 2022**. Brasília: MEC, 2022c.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Interpretações sobre o Brasil. In: LOUREIRO, Maria Rita L. (Org.). **50 anos de Ciência Econômica no Brasil**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997: 17-69.

CAMPOS, Danielly C. B. de; DAMASCENO, Alberto. Parcerias público privada (PPP): trajetória histórica no Brasil e sua inserção na política educacional brasileira. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 38, n. 1, p. 01-23, jan./mar. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2020.e62834/pdf. Acesso em: 12 abr. 2026.

DIAS, Adelino J. de C. **Mundialização do Capital e Expansão do Ensino Jurídico no Brasil**: um estudo em Uberlândia. 2014. 263p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

FAGIANI, Cílson C. **Brasil e Portugal**: qual a formação do jovem trabalhador no século XXI?. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

FAGIANI, Cílson C.; PREVITALI, Fabiane S; CATANI, Afrânio M. A educação escolar sob os impactos da nova gestão pública e das tecnologias digitais. In: SOUZA, Tiago Z.; NOVAES, Gercina S. **Universidade e educação básica:** ensino, pesquisa e extensão em defesa de uma educação transformadora. São Paulo: Navegando, 2021. p. 195-216.

FAORO, Raimundo. **Os donos do poder**: formação do patronato político brasileiro. São Paulo: Globo, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?format=pdf&lang=pt&ilang=en. Acesso em: 15 mai. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez. 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. Qualidade negociada: avaliação e contra regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 16 jun. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos de. Entrevista: A "qualidade empresarial" e a "qualidade social" na reforma educacional: causas, consequências e disputas. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia , v. 13, n. 3, p. 1-15, set./dez. 2024. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/75234/39424. Acesso em: 16 jun. 2025.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

HALL, David. **Why Public-Private Partnerships (PPPs) Don't Work: The Many Advantages of the Public Alternative**. Londres: Public Services International Research Unit, 2015. Disponível em: https://www.worldpsi.org/sites/default/files/rapport_eng_56pages_a4_lr.pdf. Acesso em: 09 dez. 2024.

HENRIQUES, Ricardo; CARVALHO, Mirela de; BITTAR, Mariana. **Gestão na educação em larga escala**: Jovem de Futuro - de projeto piloto em escolas para uma política de rede pública. São Paulo: Instituto Unibanco, 2020.

HENRIQUES, Ricardo; CARVALHO, Mirela de; BENTO, Fabiana. **Gestão e avanço contínuo em educação**: a teoria da mudança no Programa Jovem de Futuro. São Paulo: Instituto Unibanco, 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Guia de implantação da metodologia entre jovens**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2010. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/api/assets/4f1ca47b-8037-42f6-b52f3690f555435e/. Acesso em: 03 jun. 2025.

JOSUÉ, Izabela F.. **O Programa Jovem de Futuro na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**: Trabalho Docente e Indicadores Educacionais da Aprendizagem Estudantil. 2025. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Uberaba, Uberlândia, 2025

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Loyola, 1985.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** São Paulo: Cortez, 1998.

MARQUES NETO, Floriano de A. Parcerias público-privadas: conceito. Enciclopédia jurídica da PUC-SP. In: CAMPILONGO, Celso F., GONZAGA, Alvaro de A.; FREIRE, André L. (orgs.). **Tomo:** Direito Administrativo e Constitucional. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2017. Disponível em: https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/32/edicao-1/parcerias-publico-privadas: Acesso em: 9 dez. 2024.

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

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavarez. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAS GERAIS. (SEEMG). **Painel Saeb- IDEB**, Belo Horizonte: Secretaria de Educação de Minas Gerais, 2023.

MOTA JÚNIOR, Willian P., MAUÉS, Olgaíses C. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/bgZNpXhs47jqmwpP6FDqLgF/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR . Acesso em: 02 jul. 2018.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cílson C. **Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0**. Revista Katálysis, Florianópolis, v. 25, n. 1, Jan-abr. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rk/a/ssS88W9PXMt85vTJqV8fFTP/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 10 maio 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações/Dermeval Saviani- 11.ed.rev.Campinas, SP: Autores Associados, 2011. — (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 380-404, maio/ago. 2010.

SAVIANI. Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérisas e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Demerval. **O livro escola e democracia, quadragésimo ano**. Debates em Educação, Maceió, v. 16, n. 38, 2024.

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

TIECHER, Adilson L. **Parcerias público-privadas nas políticas para formação continuada de professores do ensino médio: mercantilização da educação pública brasileira**. 2020. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

TORRES, Alda R.; SALCES, Claudia D.; ALMEIDA, Maria I. de; KASSIS, Renata N. Trabalho e trabalho docente sob a égide do neoliberalismo. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 14, n. 36, p. 1044-1061, mai.-ago. 2022. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1395/1073. Acesso em: 15 mai. 2026.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/gprxjm40

Educação conectada e trabalho docente: contradições da digitalização do ensino sob a lógica do capital

Connect education and teaching work: contradictions of the digitalization of education under the logic of capital

Mara Rubia Aparecida da Silva[1] 0000-0003-4554-5613[I]
Juliene Silva Vasconcelos[2] 0000-0002-2802-486X[II]
Cecídia Barreto Almeida[3] 0000-0003-0768-0195[III]

[I] Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia, MG, Brasil; mararubia470@hotmail.com
[II] Instituto Federal do Triângulo Mineiro - IFTM, Uberaba, MG, Brasil; juliene@iftm.edu.br
[III] Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Montes Claros, MG, Brasil; cecidiab@gmail.com

Resumo:
Este artigo analisa criticamente o trabalho docente e o uso das tecnologias digitais na educação básica pública brasileira, sob as dinâmicas sociais, econômicas e globais. O objetivo geral é compreender como plataformas e ambientes virtuais controlam e reconfiguram as formas de trabalho docente. Especificamente, mapeia-se o perfil sociodemográfico dos professores e o uso de recursos digitais (planejamento, comunicação e avaliação); analisam-se percepções sobre os impactos nas condições/tempos de trabalho e demandas extracurriculares e fadiga tecnológica; identificam-se formas de formação pedagógica (predominantemente individual); e avaliam-se contradições entre potencialidades e precarização. A metodologia consiste em questionário online *(survey)* com 445 (quatrocentos e quarenta e cinco) professores de 27 (vinte e sete) estados, incluindo questões como: "Você utiliza tecnologias no trabalho pedagógico? Recebe treinamento? Enfrenta dificuldades com recursos físicos? Tecnologias interferem na autonomia pedagógica? Recebe notificações fora do horário? Usa redes sociais para compartilhar práticas?". Resultados revelam ampla adoção de tecnologias, mas com intensificação laboral, formação individualizada, responsabilização docente, controle por plataformas e sobreposições de vida profissional-pessoal. Apesar do reconhecimento por parte dos participantes em relação ao uso das tecnologias digitais, os mesmos tecem críticas sobre a falta de autonomia, criatividade e o controle do trabalho pedagógico. Conclui-se que a digitalização gera efeitos contraditórios: expande possibilidades pedagógicas, mas aprofunda o controle do trabalho docente sob lógica capitalista.

---

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora da Educação Básica e pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFU). Integrante do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES/UFU). ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4554-5613. E-mail: mararubia470@hotmail.com.

[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), Brasil, com atuação na graduação, na pós-graduação lato sensu e na gestão de ensino. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Tecnologia. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2802-486X. E-mail: juliene@iftm.edu.br

[3] Doutora em Educação. Professora da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), Brasil, com atuação no ensino superior e na pós-graduação lato sensu, especialmente nas áreas de formação de professores, alfabetização e políticas educacionais. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0768-0195. E-mail: cecidiab@gmail.com

Palavras-chave: Educação Básica; Trabalho Docente; Controle; Tecnologia Digital; Digitalização.

Abstract:
This article critically analyzes teaching work and the use of digital technologies in Brazilian public basic education within social, economic, and global dynamics. The general objective is to understand how platforms and virtual environments control and reconfigure teaching labor. Specifically, the study maps teachers' sociodemographic profiles and their use of digital resources (planning, communication, and assessment); examines perceptions of impacts on working conditions and time, extracurricular demands, and technological fatigue; identifies forms of pedagogical training (predominantly individual); and evaluates contradictions between pedagogical potential and precarization. The methodology consists of an online survey with 445 teachers from 27 Brazilian states, including questions about the use of technologies, access to training, material conditions, pedagogical autonomy, off-hours notifications, and the use of social media for sharing practices. The results show widespread adoption of digital technologies, accompanied by work intensification, individualized training, increased teacher accountability, platform-based control, and the overlap between professional and personal life. Although participants recognize the importance of digital technologies, they criticize the loss of autonomy, creativity, and the growing control over pedagogical work. It is concluded that digitalization produces contradictory effects: it expands pedagogical possibilities while deepening the control of teaching labor under capitalist logic.

Keywords: basic education; teaching work; control; digital technology; digitalization.

Introdução[4]

O cenário educacional contemporâneo é marcado pela expansão acelerada de plataformas digitais e pela difusão de modelos de gestão inspirados na Nova Gestão Pública (NGP). Longe de representar uma adoção neutra de ferramentas tecnológicas, esse processo evidencia a crescente presença de corporações tecnológicas que reconfiguram a organização do ensino e o papel do Estado. Sob o véu do discurso da "inovação" e da "modernização", a digitalização da educação básica pública converteu-se em um nicho fértil para a financeirização e a acumulação de valor, promovendo a subsunção do conhecimento à lógica do capital (Romualdo; Assis, 2025; Silva; Castro, 2026).

Essa transformação impõe o que se denomina "pedagogia do algoritmo", na qual sistemas automatizados passam a definir o conteúdo, o ritmo e as formas de interação pedagógica. Conforme discutido por Barbosa e Holanda (2025), as recentes reformas educacionais brasileiras, sob a retórica da flexibilização, muitas vezes ocultam contradições que fragilizam a autonomia didático-pedagógica e submetem a formação humana à lógica das competências para a empregabilidade. Nesse contexto, o trabalho docente deixa de ser uma

[4] Pesquisa desenvolvida junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), fomentada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

atividade intelectual integrada para ser fragmentado em tarefas operacionais em uma "esteira de produção" digital.

As implicações subjetivas e materiais desse processo são profundas. A literatura aponta para um fenômeno de "uberização" docente, em que a autonomia é substituída por mecanismos de controle algorítmico, vigilância digital e uma crescente desqualificação da autoria. O professor, antes autor-criador, vê-se reposicionado como um revisor de textos algorítmicos ou operador de sistemas, enfrentando uma intensificação laboral que extrapola as fronteiras entre a vida profissional e a privada. A responsabilização individual do docente pelo sucesso ou fracasso das ferramentas digitais soma-se a um quadro de "fadiga tecnológica", resultante da sobrecarga de demandas extracurriculares e da necessidade de alimentação constante de bancos de dados.

Diante deste panorama, o presente artigo analisa criticamente o trabalho docente e o uso de tecnologias digitais na educação básica pública brasileira, sob a ótica do Materialismo Histórico-Dialético. O objetivo geral é compreender como as plataformas e os ambientes virtuais de aprendizagem controlam e reconfiguram as formas de trabalho docente. Especificamente, busca-se: mapear o perfil sociodemográfico dos professores e seu uso de recursos digitais; analisar as percepções docentes sobre os impactos nas condições e tempos de trabalho; identificar as formas de formação pedagógica oferecidas; e avaliar as contradições entre as potencialidades tecnológicas e a precarização real do trabalho.

O presente artigo constitui um recorte analítico de uma investigação mais ampla, vinculada ao projeto de pesquisa intitulado “Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil, Argentina e Portugal”, submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 66423122.8.1001.51512.

A pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem quanti-qualitativa, ancorado no Materialismo Histórico-Dialético como fundamento teórico-metodológico e na Análise de Discurso Crítica (ADC), proposta por Norman Fairclough (2001; 2003), como referencial analítico para a interpretação dos dados. O corpus empírico é constituído por um *survey* online respondido por 445 (quatrocentos e quarenta e cinco) professores da Educação Básica pública, distribuídos pelos 27 (vinte e sete) estados brasileiros, contemplando questões relacionadas ao perfil sociodemográfico, às condições de trabalho e ao uso de tecnologias digitais e plataformas educacionais.

Na etapa quantitativa, realizaram-se análises descritivas das variáveis do questionário, possibilitando a caracterização do perfil dos participantes e a identificação de tendências acerca da inserção das tecnologias digitais no trabalho docente. Em seguida, os resultados foram interpretados qualitativamente à luz da ADC, compreendendo os dados estatísticos como práticas discursivas e sociais que expressam relações de poder, disputas ideológicas e processos de reconfiguração do trabalho docente.

Nessa perspectiva, os gráficos e indicadores não são tratados apenas como representações numéricas, mas como materialidades discursivas que evidenciam sentidos produzidos sobre inovação, autonomia, controle, intensificação e precarização do trabalho. A articulação entre a ADC e o Materialismo Histórico-Dialético permite compreender esses discursos em sua relação com as condições materiais de produção, evidenciando as contradições entre as promessas de modernização tecnológica e as dinâmicas de racionalização, plataformização e subsunção do trabalho docente aos interesses do capital.

1 Trabalho e formação docente

Ao pensarmos acerca do trabalho docente nos deparamo-nos com as novas formas de regulação no processo educacional e suas consequências no que diz respeito a degradação que vem ocorrendo no labor destes docentes. Na atual realidade do capital monopolista o professor é um trabalhador que é sucumbido pelas mudanças engendradas a partir do interesse de um estado burguês, possuidor de uma unidade do capital que busca incessantemente ampliar seu espaço e determinar que até mesmo o resultado das avaliações sistêmicas é de total responsabilidade do professor, e assim a intensificação da carga horária e consequentemente das atividades a serem cumpridas, precarizam as conjunturas de trabalho, mantém o controle, e tudo se resume em salários cada vez mais baixos e consequentemente o docente é tolhido, abatido, amordaçado, explorado e se submete às amarras do seu empregador, pois as condições sociais não lhe dão outra alternativa.

Para Braverman (1980, p. 55-56):

> Desse modo põe-se a funcionar o processo de trabalho, o qual embora seja em geral um processo para criar valores úteis tornou-se agora especificamente um processo para a expansão do capital, para a criação de um lucro. A partir desse ponto, torna-se temerário encarar o processo de trabalho puramente de um ponto de vista técnico, como simples modo de trabalho. E além do mais, é este último aspecto que domina a mente e as

> atividades do capitalista, a cujas mãos passou o controle sobre o processo de trabalho.

Este cenário desvela o processo alienador e controlador imposto pelo capital que insiste em comprar e sucatear o potencial da força do trabalho, e assim o capitalista busca essencialmente esvair a autonomia do trabalhador, para Braverman (1980) está transição apresenta-se na história como a alienação progressiva dos processos de produção do trabalhador e desse modo o capitalista extrai mais vantagens da força de trabalho para o capital, e assume a sua função como gerente em razão de sua propriedade do capital.

A educação é desenhada pelo capital e em virtude desta esteira histórica de exploração, precarização e controle social das atividades do trabalhador, emerge o fortalecimento da divisão incabível e cruel entre trabalho intelectual e manual.

Neste sentido, Marx e Engels, partem do entendimento do trabalho como um modo de ser do homem, como meio de produzir sua própria existência. Nas suas ideias habitam a insistência em relação a necessidade de articular trabalho produtivo e formação intelectual, pensando uma relação aberta a todos os sujeitos e não somente para a classe trabalhadora, como elucida Saviani (2007, p. 152), entendendo o que Marx (1996, p. 297) conceitua que "trabalho e educação são atividades especificamente humanas", no sentido de que" apenas o ser humano trabalha e educa." Sendo assim,

> [...] antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural, numa forma útil à sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-lá, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Destacamos que há uma constante exigência de promover a adaptação do docente ao trabalho em sua forma capitalista, não é uma preocupação com a organização do trabalho, mas sim um esquema malévolo para induzir e ajustar o trabalhador para que ele coopere efetivamente com o sistema. Esta condição é horrenda ao desconsiderar, diminuir e invalidar o ser humano e seu potencial crítico e inteligível, mas ainda assim, representa de forma concreta uma ameaça ao capital. E este processo de desvalorização do trabalho docente moderno vai sendo constituído a partir de uma tessitura social secular fio a fio, que mostra o retrato violento e degradado dos processos de trabalho.

Na perspectiva marxista os processos de produção na sociedade capitalista são modificados a partir da força que nutre a sociedade referindo-se à acumulação do capital. Para Mezáros (2008) no reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria, que visa o alargamento do capital, é crucial pensamos o processo educacional enxergando a sociedade, a partir da humanização do homem que busca incessantemente a superação da lógica desumanizadora do capital.

As classes dominantes cada vez mais “mandonistas”, permanecem determinando uma educação pautada no trabalho alienante, tendo como princípio a dominação do homem, e nesse caso, o processo educacional limita-se a uma formação técnica e residual. O autor defende como fundamental para a construção de uma educação para “além do capital” que andemos de mãos dadas “com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico político hegemônico” que se mostra imutável.

Ainda assim, Mezáros (2008) argumenta que a educação deverá ser sempre continuada, permanente, ou não é educação, e é preciso manter acionada a perspectiva de construção revolucionária de uma nova sociedade com o propósito de romper com a lógica do capital, pois só assim podemos assegurar o direito de uma educação emancipatória, justa e igualitária. Nesse sentido, urge pensar numa perspectiva de uma práxis emancipatória capaz de mediar as relações de força como elemento potente da luta política, capaz de promover a formação de professores conscientes, resistentes “automediados” e participantes na construção da democracia.

Quanto à formação docente, quando reduzida ao mero ensino de usabilidades tecnológicas, afasta-se de sua essência ontológica e pedagógica fundamental. Como defende Saviani (1997), o trabalho educativo deve ser compreendido como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Ao limitar o desenvolvimento docente à racionalidade técnica e ao "saber fazer" instrumental das ferramentas digitais, o sistema educacional secundariza o enriquecimento teórico e a apropriação do conhecimento em suas múltiplas determinações, transformando o professor em um mero executor de tarefas definidas por plataformas.

Portanto, entende-se que a verdadeira formação docente deve pautar-se por uma perspectiva histórico-crítica, e, assim, promover a autonomia intelectual e a capacidade do educador de agir como um intelectual transformador, superando o simples adestramento em

técnicas produtivas ou recursos instrucionais para atingir o domínio dos fundamentos científicos que regem a própria técnica

2 A digitalização da educação e a reconfiguração do trabalho docente

A digitalização da educação constitui um fenômeno que ultrapassa a simples incorporação de equipamentos tecnológicos, plataformas digitais e recursos computacionais aos sistemas de ensino. Trata-se de um processo inserido em transformações econômicas, políticas e sociais mais amplas, vinculadas ao desenvolvimento do capitalismo e à expansão das tecnologias digitais em diferentes esferas da vida social. Nesse contexto, a educação passa a incorporar dispositivos, plataformas, sistemas de gestão e ferramentas digitais que modificam não apenas os instrumentos utilizados nos processos de ensino e aprendizagem, mas também as formas de organização, gestão e realização do trabalho docente.

Segundo Barreto (2021) a digitalização emerge como parte das transformações associadas à reestruturação produtiva iniciada nas últimas décadas do século XX, marcada pela flexibilização das relações de trabalho, pela expansão das tecnologias da informação e comunicação e pela crescente centralidade dos dados na organização da produção e dos serviços. Para Huws (2017), as tecnologias digitais não constituem apenas instrumentos técnicos, mas elementos que participam da reorganização dos processos de trabalho e das formas de controle sobre os trabalhadores. Na educação, esse movimento manifesta-se por meio da incorporação de ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas educacionais, aplicativos de comunicação, sistemas de avaliação e bancos de dados que passam a integrar o cotidiano escolar.

Embora a presença das tecnologias digitais na educação anteceda a Pandemia de Covid-19[5], a crise sanitária representou um marco na aceleração desse processo. O fechamento das escolas e a adoção do ensino remoto emergencial levaram redes públicas e privadas de ensino a ampliarem, em curto espaço de tempo, a utilização de plataformas digitais, aplicativos de videoconferência e ambientes virtuais de aprendizagem. Ferramentas que anteriormente ocupavam uma posição complementar nas práticas pedagógicas passaram a constituir o principal meio de realização das atividades escolares. Portanto, reafirmamos que

[5]Emergência de saúde pública global decretada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) entre março de 2020 e maio de 2023, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. O período foi marcado pela rápida disseminação do vírus, pela necessidade de medidas sanitárias de isolamento social, pelo avanço no desenvolvimento e aplicação de vacinas, bem como por profundos impactos socioeconômicos e educacionais em escala mundial.

não inaugurou a digitalização da educação, mas intensificou um movimento que já estava em curso, ampliando a dependência das instituições escolares em relação às tecnologias digitais.

Nesse período, professores precisaram reorganizar suas práticas de ensino para atender às demandas do trabalho remoto. O planejamento das aulas, a produção de materiais, a comunicação com estudantes e famílias, o acompanhamento das atividades e os processos avaliativos passaram a ocorrer, predominantemente, por meio de plataformas digitais. Em muitos casos, essa transição ocorreu sem condições adequadas de infraestrutura, formação ou suporte técnico.

Os docentes passaram a utilizar equipamentos próprios, custear acesso à internet e reorganizar seus espaços domésticos para atender às exigências do trabalho remoto. A residência transformou-se em local de trabalho, ao mesmo tempo em que as fronteiras entre vida profissional e vida pessoal tornaram-se cada vez mais difusas.

Com o retorno das atividades presenciais, muitas das práticas implementadas durante a pandemia permaneceram nas instituições escolares. As plataformas digitais continuaram sendo utilizadas para o registro de atividades, lançamento de notas, comunicação com famílias, disponibilização de materiais didáticos, acompanhamento da frequência e monitoramento do desempenho dos estudantes. A digitalização deixou de estar associada apenas a situações emergenciais e passou a integrar permanentemente a organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, o período pós-pandemia consolidou um processo de reconfiguração do trabalho docente mediado pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

As transformações observadas nesse contexto não podem ser compreendidas de forma isolada das dinâmicas do neoliberalismo. Conforme Dardot e Laval (2016), a racionalidade neoliberal não se limita à esfera econômica, mas constitui uma forma de organização social baseada na competição, no desempenho, na eficiência e na responsabilização individual. No campo educacional, essa racionalidade manifesta-se por meio de políticas que associam qualidade educacional ao alcance de metas, à obtenção de resultados e ao desenvolvimento de competências consideradas necessárias para a práxis educativa.

Fairclough (1993) afirma que quando determinados discursos são deslocados para novos contextos sociais, eles passam a produzir novos sentidos e diferentes formas de legitimação, dessa forma, direitos sociais deixam de ser compreendidos como conquistas coletivas e passam a ser reduzidos a competências técnicas, exigidas para a inserção e a adaptação dos indivíduos às demandas do mercado. Como afirma Oliveira (2025, p. 46):

> [...] a gramática das competências ao priorizar as habilidades de resolução de problemas, comunicação digital e flexibilidade, integra-se a um regime de regulação discursiva em que o valor do sujeito escolar é medido pela capacidade de demonstrar resultados em métricas.

Esse discurso de inovação e flexibilidade na busca por resultados reflete sobre a práxis docente, no qual o professor passa a ser um mero observador do processo educativo e transforma-se em mediador, operador e preenchedor de burocracias e protocolos, perde sua autonomia na sala de aula para alinhar-se às demandas das plataformas.

Neste contexto, Kenski (2023) salienta que essa lógica da vigilância e da precarização da educação sob a digitalização também produz alterações na relação entre tempo de trabalho e tempo de não trabalho, no qual, a comunicação mediada por aplicativos e plataformas reduz os limites que tradicionalmente separavam a jornada profissional dos demais momentos da vida cotidiana.

Solicitações institucionais, mensagens de estudantes e familiares, registros em sistemas e atividades administrativas passam a ocorrer para além do espaço físico da escola. Como observa Huws (2017), as tecnologias digitais ampliam as possibilidades de reorganização do trabalho e de extensão das atividades laborais para outros tempos e espaços.

Entretanto, é importante compreender como as tecnologias participam da reorganização e reestruturação do próprio processo de trabalho docente, à medida que plataformas passam a estabelecer procedimentos, sequências, formas de registro e critérios de acompanhamento, parte das decisões relacionadas à atividade pedagógica desloca-se dos professores para sistemas, protocolos e modelos previamente definidos. O trabalho passa a ser realizado segundo parâmetros estabelecidos externamente ao sujeito que o executa, o professor demanda tempo, trabalha sob pressão e perde sua autonomia docente para a máquina.

Esse movimento que abre fissuras no trabalho docente aproxima-se do processo descrito por Braverman (1980) ao analisar a separação entre concepção e execução do trabalho. Quando conteúdos, avaliações, metodologias e formas de acompanhamento são progressivamente padronizados, reduz-se a participação dos trabalhadores na definição dos meios e dos fins de sua atividade. Embora o trabalho docente preserve especificidades que o diferenciam de outras formas de trabalho, observa-se uma tendência de ampliação dos mecanismos de controle e racionalização sobre sua realização.

Como afirma Saviani (2021), as tecnologias constituem produções históricas do trabalho humano e, portanto, carregam as marcas das relações sociais nas quais são produzidas e utilizadas. Seus efeitos não decorrem de características técnicas intrínsecas, mas das finalidades sociais às quais são subordinadas.

Portanto, a digitalização da educação constitui um fenômeno que deve ser compreendido em sua dimensão histórica, social e política. Isso implica analisar não apenas os recursos tecnológicos incorporados às escolas, mas também as relações de poder, os interesses e os discursos que sustentam sua difusão.

Sob essa perspectiva, a atenção desloca-se das potencialidades técnicas das tecnologias para seus efeitos sobre o trabalho docente, permitindo problematizar processos de intensificação, controle e redução da autonomia profissional. Ao mesmo tempo, torna-se possível investigar como determinados discursos sobre inovação, modernização e eficiência atuam na legitimação dessas transformações, contribuindo para a produção de novos sentidos sobre a docência e sobre o papel da educação na sociedade.

3 Discursos e contradições da digitalização do trabalho docente

O universo amostral desta investigação compreendeu um total de 445 (quatrocentos e quarenta e cinco) professores e professoras atuantes na Educação Básica brasileira, os quais participaram de forma voluntária e anônima do *survey* nacional intitulado "Trabalho Docente: Saberes e Práticas"[6]. A caracterização desse público-alvo estruturou-se a partir de variáveis sociodemográficas, trajetórias formativas, condições socioeconômicas e especificidades da atuação profissional, permitindo traçar um panorama multifacetado e representativo do magistério contemporâneo no país.

No âmbito sociodemográfico e identitário, a amostra abrangeu recortes fundamentais para a compreensão da diversidade docente, mapeando a distribuição por faixas etárias, compreendidas entre 20 e mais de 60 anos, identidade de gênero, orientação sexual e pertencimento étnico-racial (cor/raça). Adicionalmente, identificou-se a dispersão geográfica dos participantes pelas diferentes unidades federativas, o que assegurou o caráter nacional da pesquisa. Sob a perspectiva socioeconômica, delineou-se o perfil material dos docentes por meio do levantamento de suas faixas de renda mensal provenientes do exercício da profissão, balizadas a partir do salário-mínimo vigente de referência.

[6] A presente pesquisa cumpre com as diretrizes éticas vigentes e foi devidamente submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) responsável, sob o CAAE n. [retirado para avaliação].

No que tange à dimensão formativa, o instrumento investigou desde a origem escolar da Educação Básica dos respondentes, categorizada pela natureza pública ou privada das instituições frequentadas, até o nível máximo de escolaridade alcançado. Essa apresentação quanto à titulação incluiu profissionais com Ensino Médio/Magistério, graduados, licenciados e bacharéis, bem como pós-graduados em níveis *lato sensu* (especialização) e *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Paralelamente, mapeou-se o perfil das instituições formadoras, considerando as modalidades de ensino presencial, híbrida ou a distância (EaD), tanto na rede pública quanto na privada.

Por fim, a inserção profissional e a prática pedagógica dos respondentes foram caracterizadas pelo tempo de experiência na docência, variando de professores iniciantes a veteranos com mais de duas décadas de carreira, alocados nas redes de ensino municipal, estadual ou federal.

A atuação laboral direta foi delimitada pelos níveis educacionais atendidos, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio Técnico e Profissional, e, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, pelas disciplinas e componentes curriculares específicos sob sua responsabilidade. Esse mapeamento multifacetado forneceu os subsídios necessários para analisar as demandas, vivências e saberes docentes de forma estritamente contextualizada às suas condições materiais e de formação.

A digitalização da educação avançou nos últimos anos e transformou a forma como a educação é percebida e analisada, o corpus e o recorte dessa pesquisa mostram essa especificidade da nova docência, que é permeada por aparatos tecnológicos que ampliam a prática pedagógica, mas em contrapartida há um obscurantismo da automação e da mercantilização da práxis educativa.

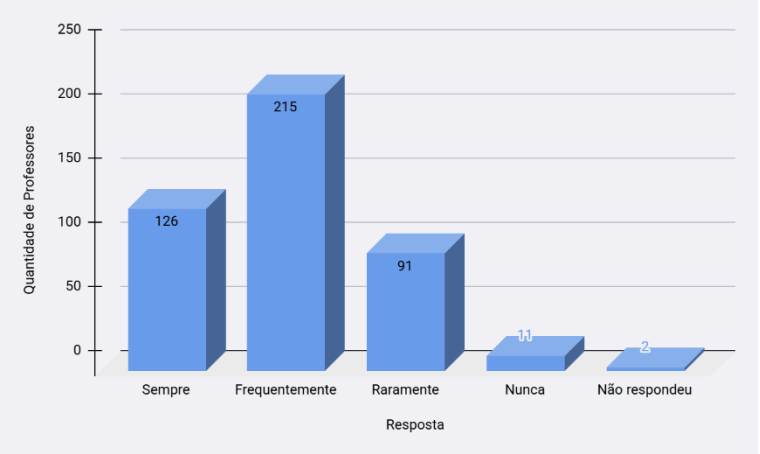
3.1 Utilização da tecnologia no trabalho pedagógico

Na perspectiva da Análise de Discurso Crítica (ADC), a elevada frequência de utilização das TDICs pode ser interpretada como resultado de processos de naturalização discursiva. Conforme argumenta Fairclough (2001), determinadas práticas sociais tornam-se hegemônicas quando deixam de ser percebidas como construções históricas e passam a ser compreendidas como necessidades inevitáveis.

Nesse contexto, a presença constante das tecnologias na educação tende a ser apresentada pelos discursos institucionais e por políticas públicas, como a Política Nacional de Educação Digital (Lei n. 14.533/2023) e a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas

(Brasil, 2023a; 2023b) como condição indispensável para a modernização do ensino, obscurecendo os interesses econômicos e políticos envolvidos em sua expansão.

Gráfico 01 — Uso de TDICs no trabalho



Fonte: Elaboração própria/dados da pesquisa (2026)

O Gráfico 01 evidencia-se que as tecnologias digitais se encontram amplamente incorporadas ao cotidiano profissional dos docentes investigados, uma vez que 76,6% dos participantes afirmam utilizá-las sempre ou frequentemente em suas atividades pedagógicas. Longe de representar apenas uma mudança instrumental, esse dado sinaliza a consolidação de um novo regime de organização do trabalho docente, no qual as tecnologias digitais deixam de constituir recursos complementares para se tornarem elementos estruturantes da atividade pedagógica.

Essa naturalização relaciona-se diretamente ao avanço da racionalidade neoliberal sobre a educação. Para Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo não se restringe a um modelo econômico, mas constitui uma racionalidade que reorganiza as instituições e os sujeitos segundo princípios de eficiência, desempenho e adaptação permanente. Assim, a crescente incorporação das tecnologias digitais ao trabalho docente deve ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de reorganização dos processos educativos em conformidade com as exigências contemporâneas de gestão e produtividade.

3.2 Treinamento versus formação

A expressão "treinamento", ao ser transposta para o campo educacional, reflete uma racionalidade técnica voltada para o "saber-fazer" imediato e para a aplicação de soluções pré-determinadas em prol de resultados mercadológicos. Historicamente, essa perspectiva

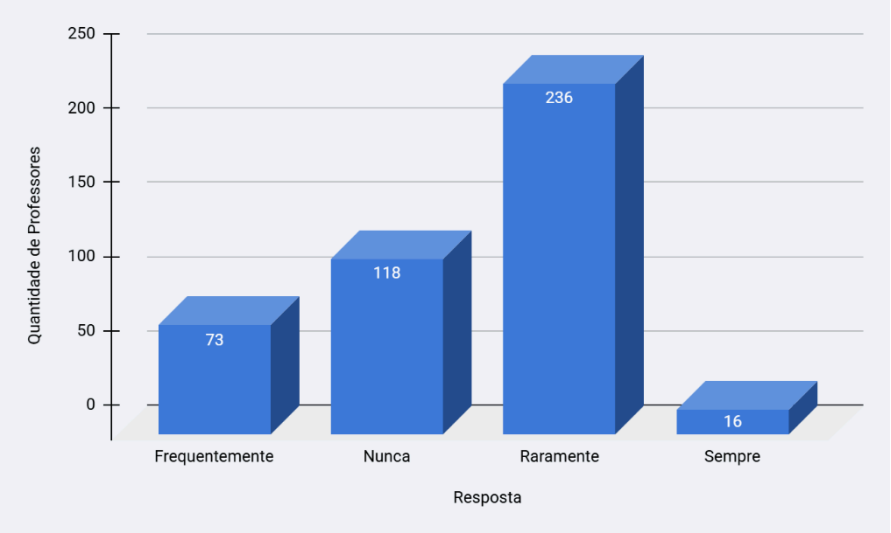
pode ser associada ao conceito grego de douleia (escravidão), que remete à educação como conformação do sujeito à sua condição subordinada e executora, em oposição à paideia ou inserção plena na cultura.

No contexto da lógica do capital, o treinamento é utilizado para promover capacitação rápida, visando à adaptação compulsória do docente às métricas e funcionalidades de plataformas digitais privadas. Dessa forma, o professor deixa de ser um sujeito intelectual para tornar-se um operador de sistemas, cujo trabalho é fragmentado em tarefas operacionais que servem à acumulação flexível e ao controle algorítmico.

A crítica central a esse modelo reside na distinção entre o treinamento instrumental e a formação ampla, sendo esta última definida por Saviani como o ato de produzir intencionalmente a humanidade em cada indivíduo singular. Enquanto o treinamento foca no domínio restrito de técnicas para resultados produtivistas, a formação de perspectiva histórico-crítica busca o domínio dos fundamentos científicos que regem a própria técnica, devolvendo ao docente a compreensão da totalidade de seu trabalho.

Na atual conjuntura de plataformização, a redução do desenvolvimento profissional ao treinamento materializa a subsunção real do trabalho ao capital, promovendo a desqualificação da autoria e a alienação pedagógica. Portanto, a resistência ao "neotecnicismo digital" exige ultrapassar o simples adestramento técnico para reafirmar a docência como uma práxis transformadora comprometida com a justiça social e com a emancipação humana.

Gráfico 02 — Recebe treinamento para uso das TDIC?



Fonte: Elaboração própria/dados da pesquisa (2026)

Os dados apresentados no Gráfico 02 revelam uma contradição no processo de treinamento entre os professores, embora a utilização das tecnologias digitais seja amplamente disseminada, 236 professores afirmam receber treinamento raramente ou nunca. Apenas 73 (setenta e três) participantes indicam receber formação frequentemente ou sempre.

A discrepância entre a exigência de uso das tecnologias e a insuficiência de políticas formativas evidencia um deslocamento da responsabilidade institucional para o indivíduo. Sob a ótica da ADC, esse fenômeno pode ser interpretado como uma materialização discursiva da lógica neoliberal, que transforma problemas estruturais em responsabilidades individuais.

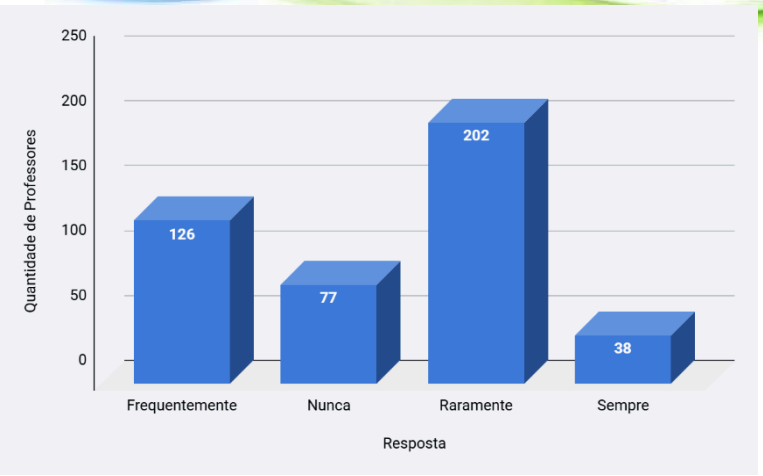
Fairclough (2003) argumenta que os discursos contemporâneos frequentemente promovem processos de individualização, atribuindo aos sujeitos a responsabilidade por sua adaptação às mudanças sociais e econômicas. No caso da formação tecnológica docente, observa-se a emergência de discursos centrados em competências, habilidades e atualização permanente, que tendem a ocultar as obrigações do Estado e das instituições educacionais na garantia de condições adequadas de formação continuada.

Essa dinâmica aproxima-se do que Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) identificam como a substituição da noção de direito social pela ideia de competência individual. Em vez de assegurar políticas públicas de formação, transfere-se ao professor a obrigação de investir continuamente em sua própria qualificação para responder às exigências impostas pela digitalização.

3.3 Desafios de utilização dos recursos tecnológicos

O Gráfico 03 demonstra que uma parcela dos professores enfrenta dificuldades relacionadas aos recursos físicos necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico. Embora a maior parte dos participantes afirme enfrentar tais dificuldades raramente, observa-se que aproximadamente um terço da amostra relata problemas frequentes ou permanentes.

Gráfico 03 — Enfrenta dificuldades no uso de recursos tecnológicos?



Fonte: Elaboração própria/dados da pesquisa (2026)

Esse dado revela uma contradição fundamental dos processos contemporâneos de digitalização. Enquanto os discursos oficiais Estratégia Nacional de Escolas Conectadas (ENEC) e a Política Nacional de Educação Digital (PNED), associam a ampliação da conectividade e das tecnologias digitais à inovação, à modernização e à melhoria da qualidade da educação, as condições materiais necessárias para sua efetiva utilização permanecem desigualmente distribuídas entre as escolas e os sistemas de ensino (Brasil, 2023a; 2023b).

A própria ENEC tem como finalidade universalizar a conectividade de qualidade para uso pedagógico e administrativo nas escolas públicas, evidenciando que a infraestrutura tecnológica ainda constitui um desafio para parte significativa da rede pública brasileira.

Conforme destaca Harvey (2005), a expansão das tecnologias ocorre de forma articulada às dinâmicas de acumulação capitalista, produzindo simultaneamente inclusão e exclusão. No campo educacional, isso significa que a incorporação de ferramentas digitais não elimina as desigualdades estruturais, mas frequentemente as reproduz sob novas formas.

A partir da ADC, pode-se afirmar que os discursos da inovação tecnológica tendem a operar ideologicamente ao deslocar o foco das condições concretas de trabalho para as potencialidades abstratas da tecnologia. Assim, os problemas estruturais da educação são frequentemente interpretados como problemas de gestão, capacitação ou adaptação individual.

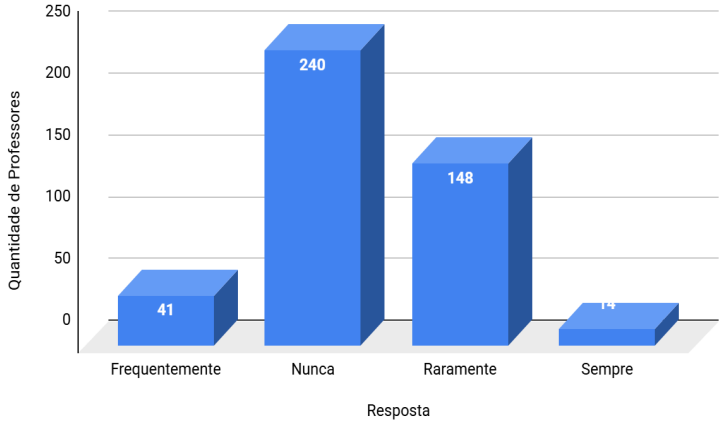
3.4 Interferência das tecnologias na autonomia pedagógica

Sendo a autonomia didático-pedagógica a capacidade do docente de gerir e organizar suas práticas em sala de aula, o que envolve a liberdade para selecionar conteúdos, metodologias de ensino e recursos didáticos, aplicando seus saberes e aptidões profissionais, esta coexiste com uma crescente dependência tecnológica e burocrática, evidenciada pela

necessidade constante de preenchimento de diários eletrônicos, chamadas online e registros em plataformas digitais.

Este contexto produz um cenário de contradição, em que o uso da tecnologia, em vez de ser apenas uma ferramenta de apoio, passa a impor prazos curtos e controles de supervisão que consomem o tempo que seria dedicado exclusivamente às atividades didáticas, limitando, na prática, o pleno exercício da autonomia do professor.

Gráfico 04 — As tecnologias interferem na autonomia docente?



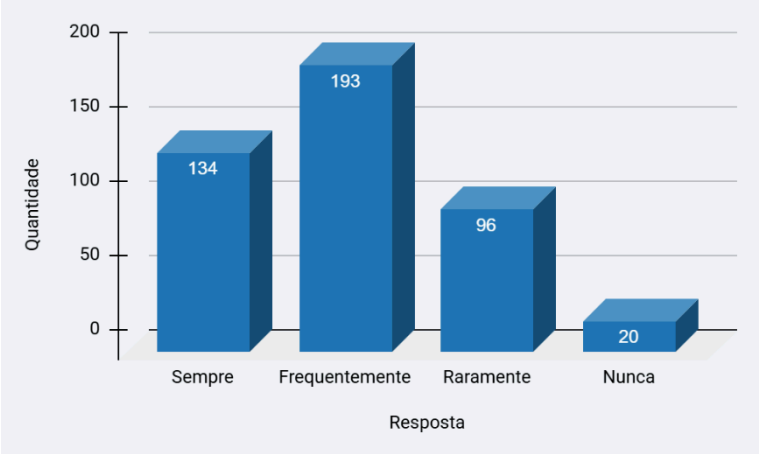
Fonte: Elaboração própria/dados da pesquisa (2026)

E ainda, enquanto o professor é abdicado do processo formativo frente ao uso dos recursos e ferramentas digitais, como indicado no Gráfico 02, este passa a ignorar a perda de sua autonomia quando é submetido às tecnologias digitais, conforme exposto no gráfico pois ao perguntar sobre a interferência das TDICs na autonomia pedagógica, os professores da educação básica pontuam que nunca são afetados na sua prática pedagógica, o que demonstra a contradição e a dependência, em comparação com os outros dados aqui analisados.

3.5 As tecnologias digitais e a intensificação do trabalho docente

Ao tratar da intensificação do trabalho pelas TDICs, expõe, portanto, que a digitalização não é neutra, mas atua como um vetor de intensificação laboral, no qual notificações constantes, demandas burocráticas e planejamentos realizados fora da jornada regular expandem o labor docente para todos os tempos e espaços da vida. Essa realidade alimenta um "novo profissionalismo docente", no qual o professor abdica de seus momentos de descanso para dar conta de uma carga excessiva, resultando em fenômenos como a fadiga tecnológica.

Gráfico 05 — TDICs intensificam o trabalho docente?



Fonte: Elaboração própria/dados da pesquisa (2026)

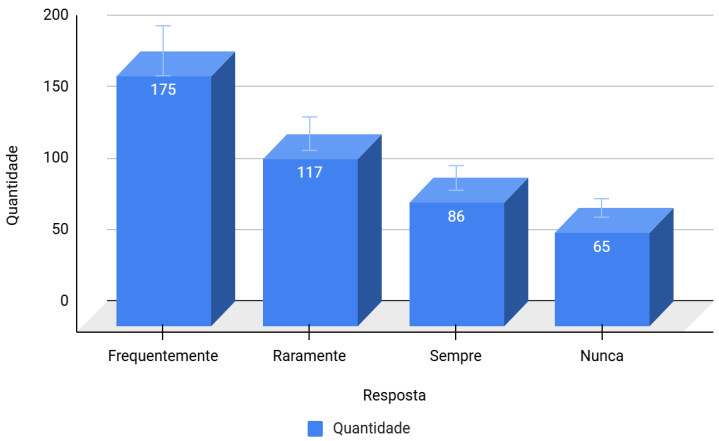
O Gráfico 05 mostra o processo de intensificação do trabalho docente sob a lógica da digitalização, notificações, atividades burocráticas e planejamentos feitos para além do horário determinado aumentam a sobrecarga de trabalho dos professores e contribui para a expressão do novo profissionalismo docente, que abdicam de tempos de descanso para trabalharem exaustivamente sob as máquinas, um "Charles Chaplin"[7] da nova era mercadológica.

3.6 Uso das redes sociais para compartilhamento das práticas pedagógicas

De acordo com Van Dijck (2013), as plataformas digitais não funcionam apenas como meios de comunicação, mas como infraestruturas que organizam e governam práticas sociais. Quando professores passam a compartilhar materiais, experiências e estratégias pedagógicas em redes sociais, seus saberes tornam-se mediados por lógicas algorítmicas e comerciais.

Gráfico 06 — Usa redes sociais para compartilhar práticas?

[7] Referência ao filme "Tempos Modernos" (1936), escrito, dirigido e protagonizado por Charles Chaplin. A obra é uma crítica clássica à desumanização do trabalho na linha de montagem industrial (Fordismo), onde o indivíduo é subordinado ao ritmo frenético das máquinas. No contexto da pesquisa, a analogia ilustra como a digitalização do ensino e a "pedagogia do algoritmo" reposicionam o professor como um "operador de sistemas", cuja autonomia intelectual é fragmentada em tarefas operacionais que invadem seu tempo de descanso.



Fonte: Elaboração própria/dados da pesquisa (2026)

Os dados do Gráfico 06 mostram que as redes sociais se tornaram espaços privilegiados de compartilhamento de práticas pedagógicas. Esse movimento evidencia transformações profundas na produção e circulação dos saberes docentes.

Na perspectiva da ADC, observa-se um processo de recontextualização discursiva dos conhecimentos pedagógicos. Saberes historicamente produzidos em espaços coletivos de formação e reflexão passam a circular em ambientes orientados por métricas de visibilidade, engajamento e alcance. Como resultado, práticas pedagógicas tendem a ser valorizadas não apenas por seus fundamentos educacionais, mas também por sua capacidade de gerar circulação e reconhecimento nas plataformas digitais.

Esse processo também favorece a individualização do trabalho docente. Nas redes sociais, o reconhecimento profissional passa a ser cada vez mais mediado pela visibilidade, pelo engajamento e pela produção constante de conteúdos, deslocando a valorização do professor dos espaços coletivos de formação para as plataformas digitais. Para a ADC, essa dinâmica reforça discursos neoliberais que responsabilizam o indivíduo por sua projeção e sucesso profissional, transformando a exposição de si em uma estratégia de legitimação e reconhecimento (Dardot; Laval, 2016).

Considerações Finais

O capitalismo sob a hegemonia neoliberal é marcado pela reestruturação produtiva e a incorporação de novas tecnologias digitais nos processos de trabalho, que vem causando transformações na práxis educativa. Sob o discurso da inovação, da técnica e da eficiência, consolidam-se processos de intensificação do trabalho docente que promovem a

responsabilização individual dos professores e reforçam sua individualização. Nesse cenário, a digitalização deixa de representar apenas uma mudança tecnológica para constituir-se como expressão das novas formas de organização e exploração do trabalho.

Os resultados desta pesquisa evidenciam que, à medida que os professores alimentam plataformas digitais, inserem dados em sistemas institucionais, respondem a demandas virtuais e desenvolvem atividades para além de sua jornada de trabalho, sem formação específica ou remuneração correspondente, seu trabalho torna-se progressivamente subordinado à lógica da reestruturação produtiva do capital.

A narrativa da inovação tecnológica, amplamente difundida nas políticas educacionais, tende a obscurecer as contradições desse processo ao naturalizar a intensificação do trabalho, a ampliação das exigências burocráticas e a transferência de responsabilidades para os próprios docentes, desconsiderando as condições materiais que sustentam o exercício da profissão.

Os dados produzidos pelo questionário revelam, ainda, a incorporação crescente da lógica da automação ao trabalho docente, uma vez que as tecnologias digitais passam a mediar diferentes dimensões da prática pedagógica, da gestão escolar e dos processos avaliativos. Contudo, à luz da Análise de Discurso Crítica, compreende-se que a tecnologização não corresponde apenas à adoção de instrumentos técnicos, mas constitui um processo de reconfiguração da práxis docente, no qual discursos de eficiência, inovação e flexibilidade legitimam novas formas de controle, monitoramento e responsabilização individual.

A recorrência dessas tendências em todos os gráficos analisados evidencia que a individualização do trabalho docente não é um fenômeno isolado, mas parte de um movimento mais amplo de subsunção da educação às racionalidades neoliberais e às exigências da acumulação capitalista.

A tecnologia, portanto, não precariza o trabalho docente por si mesma; ela se torna instrumento de precarização quando subordinada às estratégias de acumulação do capital. Sob a retórica da inovação, consolidam-se formas cada vez mais refinadas de exploração, individualização, controle e intensificação do trabalho, enquanto um obscurantismo ideológico encobre as determinações materiais desse processo, deslocando as responsabilidades estruturais para os indivíduos e convertendo a precarização em sinônimo de eficiência, produtividade e qualidade educacional.

Referências

BARBOSA, John M.; HOLANDA, Wiron de A. O currículo integrado do Instituto Federal do Ceará frente à flexibilização curricular do Novo Ensino Médio: posições, encaminhamentos e contradições. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 16, n. 47, p. 168-187, 2025. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/9914/6778. Acesso em: 15 mai. 2026.

BARRETO, Raquel G. A escola entre os embates na pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e243136, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/yXGLjKzbd5zLQ9v7KCkxLhh/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 jun. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 11.713, de 26 de setembro de 2023**. Institui a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas. 2023a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11713.htm. Acesso em: 25 jul. 2026.

BRASIL. **Lei n. 14.533, de 11 de janeiro de 2023**. Institui a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003b.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século. XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Chistian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. 402 p.

FAIRCLOUGH, Norman.**Analyzing discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: The universities. **Discourse & Society**, v. 4, n. 2, p. 133-168, 1993.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coordenação da tradução, revisão e prefácio à edição brasileira de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

HARVEY, David. **O novo imperialismo**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

HUWS, Ursula. **A formação do cibertariado**: trabalho virtual em um mundo real. Campinas: Editora da Unicamp, 2017.

KENSKI, Vani M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 9. ed. Campinas: Papirus, 2023.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política: Livro 1. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MEZÁROS, Istvan. **A educação para além do Capital**. Ed.Boitempo. 2.ed. São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, Selma G. de. A pandemia como marco histórico-discursivo na reconfiguração do trabalho docente. In: BARRETO, Raquel G. (org.). **Tecnologias e trabalho docente**: para além de plataformas e aplicativos. Curitiba: CRV, 2025. p. 31-46.

ROMUALDO, Juliano B.; ASSIS, Lucas L. R. de. Pedagogia crítica em tempos digitais: disputas na formação docente frente ao avanço da plataformização no Brasil. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 22, 2025. Disponível em: https://journal.unoeste.br/ch/pt_BR/article/view/5163/3843. Acesso em: 15 set. 2026.

SAVIANI, Dermeval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 1997. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889/806. Acesso em: 18 mai. 2026.

SAVIANI, Dermeval. Caracterização geral da pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica dialética da educação. *In*: LOMBARDI, José C.; COLARES, Maria L. I. S.; ORSO, Paulino J. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e Educação:** fundamentos ontológicos e históricos. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12 n.34 jan./abr. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 ago. 2026.

SHIROMA, Eneida O.; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Mariléia. M. da; CASTRO, Milene S. de. Fábricas de conteúdo: a subordinação do trabalho docente à lógica da financeirização e plataformização. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 1-17, jan./abr. 2026. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/79562/42798. Acesso em: 18 set. 2026.

TEMPOS Modernos. **Direção:** Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Estados Unidos: United Artists, 1936. (87 min.), sonoro, P&B.

VAN DIJCK, José. 'You have one identity': performing the self on Facebook and LinkedIn. **Media, Culture & Society**, Londres, v. 35, n. 2, p. 199-215, 2018. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0163443712468605. Acesso em: 20 mar. 2026.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/dxv2j030

A subsunção real do trabalho docente na era das máquinas-plataformas

The real subsumption of teaching labor in the era of machine-platforms

Soraya Franzoni Conde[1] 0000-0002-5271-6479
Rafaela Vargas Laureano[2] 0000-0001-5179-585X
Jaqueline Freitas[3] 0000-0003-1910-4849

[I] Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, Brasil; sorayafconde@gmail.com
[II] Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, Brasil; professoravargas@gmail.com
[III] Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, SC, Brasil; jaquelinefreitasmestrado@gmail.com

Resumo:
Analisa-se a plataformização da educação pública municipal em Florianópolis, Santa Catarina, como expressão contemporânea da maquinaria e da subsunção real do trabalho docente ao capital. A crítica da economia política e a discussão contemporânea sobre o tema referendam a discussão. Tem-se como hipótese que a difusão de plataformas digitais, padronização de matrizes curriculares, materiais didáticos, sistemas digitais de gestão e avaliações externas não representam a inovação tecnológica prometida, constituindo um todo estruturado à reorganização capitalista do trabalho pedagógico, analogamente à função da maquinaria na grande indústria do século XVIII. Metodologicamente, realizou-se triangulação entre revisão teórica, análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes e supervisores de uma unidade escolar da rede. A categoria maquinaria é fundamental para compreender as plataformas digitais, pois, combinada a outros materiais padronizados e avaliações elaboradas fora do contexto individual escolar, aprofunda a subsunção real e a alienação do trabalho docente, transformado em apêndice de processos pedagógicos pré-definidos. Verticaliza-se a expropriação do conhecimento pedagógico com a desintelectualização docente e reiteração da divisão social do trabalho entre pensar e executar. A resistência a esse processo está no trabalho vivo docente, em mediações pedagógicas diferentes do padrão esperado pela máquina-plataforma da escola.

Palavras-chave: Trabalho, Educação, Plataformas digitais; Subsunção real; Mercadorização da educação.

Abstract:

---

[1] Pós doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela City University of New York (CUNY/ 2021/Bolsa CAPES), doutora em Educação (2012 - Bolsa Fumdes e CNPq) e mestre em Sociologia Política (2007- Bolsa CAPES) pela UFSC com doutorado sanduíche na Universidade de Lisboa (Bolsa CAPES). E-mail: sorayafconde@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5271-6479

[2] Pedagoga, Professora da Municipal de Ensino de Florianópolis, Mestre em Educação pela UFSC, Doutoranda em Educação pela UFSC. Membro pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho. E-mail: rafaela.vargas@prof.pmf.sc.gov.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5179-585X

[3] Professora da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, Mestre em Educação pela UFSC, Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação da UFSC, Membro pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre as Transformações no Mundo do Trabalho/ TMT-UFSC. E-mail: jaquelinefreitasmestrado@gmail.com. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1910-4849

This study analyzes the platformization of public education in Florianópolis, Santa Catarina, as a contemporary expression of machinery and the real subsumption of teaching labor to capital. The analysis is grounded in the critique of political economy and contemporary discourse on the subject. The hypothesis posits that the proliferation of digital platforms, the standardization of curricula, teaching materials, digital management systems, and external assessments does not represent the technological innovation; rather, these elements constitute a structured whole driving the capitalist reorganization of pedagogical work, analogous to the machinery in 18th-century large-scale industry. Methodologically, the study employed triangulation involving a theoretical review, document analysis, and semi-structured interviews with teachers and supervisors from a school. The category of "machinery" is essential for understanding digital platforms; when combined with other standardized materials and assessments developed outside the specific school context, these platforms deepen the real subsumption and alienation of teaching labor, transforming the teacher into an appendage of pre-defined pedagogical processes. This process intensifies the expropriation of pedagogical knowledge through the de-intellectualization of teachers and reinforces the social division of labor. Resistance to this process lies in living teaching labor, in pedagogical mediations that diverge from the standard expected by the school's platform-machine.
Keywords: Labor; Education; Digital platforms; Real subsumption; Commodification of education.

Introdução

> *É questionável que todas as invenções mecânicas já feitas tenham servido para aliviar a faina diária de algum ser humano* (Stuart Mill, 1868, p. 58).
> *Mas, essa não é em absoluto a finalidade da maquinaria utilizada de modo capitalista.... A maquinaria é meio para a produção de mais valor... Matemáticos e mecânicos - e isso é repetido aqui e ali por economistas ingleses - definem ferramenta como máquina simples e máquina como ferramenta composta. Não detectam nenhuma diferença essencial e chegam ao ponto de chamar de máquinas as simples potências mecânicas como a alavanca, o plano inclinado, o parafuso, a cunha... Do ponto de vista econômico, esta definição não tem qualquer validade, pois carece do elemento histórico* (Karl Marx, 2013, p 445).

A expansão das plataformas digitais nas redes públicas de ensino tem sido acompanhada pela crescente incorporação de sistemas informatizados de gestão, materiais estruturados, matrizes curriculares, avaliações em larga escala e mecanismos de monitoramento, vigilância e controle do trabalho pedagógico. Nas últimas décadas, essas transformações passaram a ocupar lugar central nas políticas educacionais brasileiras, frequentemente justificadas pelos discursos da inovação, da modernização da gestão e da melhoria da qualidade da educação. Em consequência, consolidou-se um amplo campo de pesquisas críticas dedicado à análise dos impactos da digitalização sobre o trabalho docente (Silva, 2022; Adrião, 2024; Venco; Seki, 2025; Fagiani, Previtali, 2026; Noronha, 2025;

Conde *et al*., 2025; Leher, Moreira, 2025; Souza Netto, 2026), evidenciando processos de intensificação do trabalho, ampliação da burocratização, perda relativa de autonomia, fortalecimento dos mecanismos de vigilância e privatização da educação pública. Em diferentes perspectivas, esses trabalhos evidenciam que as novas ferramentas tecnológicas alteram significativamente os processos e as condições sob as quais o trabalho nas escolas é realizado.

Embora muitas contribuições críticas tenham ampliado significativamente a compreensão das transformações tecnológicas recentes, parte expressiva da produção acadêmica permanece concentrada na descrição de seus efeitos mais imediatos e aparentes. O balanço de literatura realizado por Laureano e Conde (2026**)** assinala que ainda predominam abordagens que atribuem protagonismo às tecnologias digitais, relegando a segundo plano as determinações históricas e as relações sociais que condicionam sua difusão. Nessa perspectiva, as plataformas tendem a aparecer como causa das transformações observadas, e não como mediações de processos mais amplos de reorganização do trabalho, sob a lógica capitalista, e de reconfiguração das relações entre Estado, Mercado e Educação.

Metodologicamente, este artigo foi escrito com base em três movimentos complementares. O primeiro consiste na reconstrução teórica e histórica da categoria de subsunção real a partir da crítica da economia política de Marx e de autores clássicos e contemporâneos. O segundo conjunto de fontes é constituído pela análise documental das políticas inovadoras implementadas na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (Rmef). A análise realizada nesta pesquisa procura assimilar a unidade entre diferentes fontes, com cruzamento/triangulação de dados de diferentes fontes, no intuito de apreender a totalidade e as contradições presentes na realidade.

A seleção das entrevistas analisadas neste trabalho concentrou-se intencionalmente nas narrativas das professoras da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF), visto que a atuação docente na RMEF constitui o recorte analítico delimitado para este artigo. Para fundamentar a reflexão, o corpus documental abrangeu legislações, portarias e direcionamentos normativos da Secretaria Municipal de Educação (SME), tais como as Leis Municipais n.º 10.773/2021 e n.º 10.915/2022, a Portaria SME n.º 592/2025, os Ofícios SME/DEF n.º 26/2025, n.º 156/2025 e n.º 091/2026, o Ofício n.º 438/2026/GS/SME/PMF e o projeto Sabiá (Ofício n.º 32/2026/GFC/DGPE/SME/PMF), além das Matrizes de Referência Curricular, dos materiais estruturados LEIA e Educa Floripa, de documentos do Sistema de Gestão Educacional (SGE) e das diretrizes das avaliações externas da RMEF.

A investigação esteve vinculada à pesquisa intitulada "A reconfiguração da escola diante das atuais transformações no mundo do trabalho", desenvolvida pelo Núcleo de Estudos sobre as Transformações do Mundo do Trabalho (TMT/UFSC), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFU com parecer número 5.932.939, autorizada pelas respectivas Secretarias de Educação e financiada pelo CNPq (Editais Pró-Humanidades 2022 e 16/2024). Em campo, o universo amplo de sujeitos totalizou 37 participantes atuantes em cinco escolas das redes públicas municipal e estadual localizadas em Florianópolis, distribuídos entre a Educação Infantil (5 professoras e 1 gestora), os Anos Iniciais (3 professoras e 1 gestora), o Ensino Fundamental II (5 professores e 4 gestores), a Educação de Jovens e Adultos - EJA (7 professores e 2 coordenadores) e o Ensino Médio estadual (8 professores e 1 gestor). Por fim, com o intuito de garantir o rigor e o sigilo ético previstos no protocolo de pesquisa, todos os depoimentos foram devidamente anonimizados por meio do uso de codinomes.

A estrutura deste artigo contempla, além da introdução, conclusão e referências, a discussão teórica histórica clássica sobre a subsunção formal e real, localizando-a nas mudanças do processo de trabalho ocorridas na passagem da manufatura à maquinaria e relacionando-a com a plataformização da educação atual. Em seguida, cotejamos os dados coletados na RMEF com o referencial teórico contemporâneo e clássico sobre o tema, evidenciando como as plataformas digitais interferem no processo de trabalho nas escolas e expressam a forma atual da maquinaria na educação. Por último, contraditoriamente, destacamos como o trabalho pedagógico vivo docente é uma forma potente de resistência e mediação pedagógica frente à padronização, fragmentação e alienação/estranhamento impostas pelo sistema de vigilância e de controle de plataformas digitais, materiais estruturados, currículos e avaliações em larga escala.

1. Da subsunção formal manufatureira à subsunção real da máquina-plataforma na educação

A categoria subsunção é fundamental na obra marxista e na crítica radical que Marx realiza ao modo capitalista de produção. Para compreendê-la, é preciso penetrar na transição entre o modo de produção manufatureiro, quando predomina a subsunção formal do trabalho, e o modo de produção industrial com uso de maquinaria, quando se desenvolve a subsunção real. Com a maquinaria, inaugura-se aquilo que Marx chama de típica forma de produção capitalista, sob a qual o trabalhador assalariado se vê expropriado dos conhecimentos

necessários à execução de seu trabalho e se torna acessório de um processo dominado por máquinas.

As manufaturas, predominantes nos séculos XV e XVII na Europa, e com pequenas expressões no Brasil durante os séculos XVIII e XIX, constituem o gérmen da produção capitalista. Elas inauguram uma forma de trabalho dividida por tarefas especializadas entre os trabalhadores, ao contrário da produção total da mercadoria realizada pelo artesão nas escolas de ofício. Também dependem da separação de trabalhadores dos meios de produção, ou seja, de pessoas dispostas a venderem a sua força de trabalho e, por isso, subsumidas formalmente ao proprietário dos meios de produção.

Ainda que com predomínio manual do trabalho vivo, as manufaturas iniciam uma nova forma de organização da atividade laboral. O assalariamento é combinado ao trabalho realizado em um espaço que concentra os meios de produção e institui a divisão especializada de tarefas voltadas para a produção em maior escala e para a troca. Inicia, também, uma forma de controle do processo de trabalho, realizado por um supervisor alheio, para evitar desperdício de tempo e de materiais.

Nas manufaturas, embora os trabalhadores estejam submetidos formalmente ao patrão, predomina o trabalho vivo e o conhecimento necessário no processo de trabalho ainda pertence ao trabalhador que utiliza instrumentos como ferramentas extensoras de seu corpo em um processo que ele domina. Nesse campo, trabalhadores especialistas são fundamentais e dificilmente substituídos. A exploração ocorre de forma absoluta pelo prolongamento da jornada de trabalho, sendo o trabalhador vivo peça fundamental, o que ainda lhe confere importância e maior poder de barganha na luta de classes.

Conforme Rugiu (1998), há um fio invisível que liga o trabalho artesanal na Europa e a educação. Esse fio é responsável por trazer uma nostalgia de algo que tende a não mais existir também no contexto educacional. Embora a educação se situe no âmbito do trabalho imaterial, ela reserva características do artesanato e da manufatura, em que o produto não se separa do ato de produção. Na atividade de ensino, docentes e alunos estão juntos envolvidos no processo e cada professor e professora, por meio do seu trabalho vivo e da síntese entre sua formação, estudos e experiência, planeja e leciona de forma única e singular, de acordo com cada contexto. Sujeito que faz avaliações e propõe atividades e estratégias com sua síntese própria e de acordo com cada momento e estudantes para quem trabalha. Assim, a educação possui características que a aproximam do trabalho artesanal e nas escolas. Quando se trata de ensinar grupos maiores (em ampla escala) por disciplinas específicas, ela ganha características

manufatureiras, portanto, o professor ainda domina o processo (tal qual no artesanato), embora formalmente submetido ao assalariamento e às hierarquias institucionais, com supervisores e gestores externos.

Já a ascensão da grande indústria recruta um outro tipo de trabalhador para funções projetadas por outrem e com predomínio do trabalho morto já expropriado de trabalhadores vivos e materializados na maquinaria. Deste fato deriva a necessidade de novas formas de aprendizagens mais generalistas, padronizadas, controladas e disciplinantes. Por isso, Rugiu (1998) estranha a persistência da valorização da forma artesanal de ensino na educação justamente quando ela já está em declínio no processo geral de trabalho que ocorre de forma cada vez mais industrial. Em nosso entendimento, nessa nostalgia de educadores que parecem 'rosear' o passado artesanal reside uma preciosa crítica radical à forma educacional mercadológica do presente. Na mesma direção, até mesmo capitalistas e liberais, como Adam Smith (1989) e Mandeville (1728) percebiam que os trabalhadores da indústria do século XVIII se tornaram estúpidos, intelectualmente limitados e moralmente torpes em relação aos artesãos de ofício.

O mesmo pensamento pode ser referido à escola atual. O avanço da plataformização e da uberização do trabalho ocorre utilizando-se de recentes avanços da Inteligência Artificial (IA) e dos algoritmos. Nesse conjunto, profissões que foram preservadas da automação industrial precedente (como docente, jornalista, designer, advogado, médico, etc.) são, agora, impactadas diretamente pelas novas tecnologias. Plataformas e a IA, ao reunirem um conjunto grande de informações sobre o processo de trabalho, passam a expropriar, sistematizar, controlar, fragmentar, simplificar e padronizar tarefas, substituindo e precarizando o trabalho de docentes, gestores, gestoras, secretários e secretárias escolares. Na prática, profissionais docentes tornam-se aplicadores do que já está desenvolvido, condicionados a cumprir prazos e metas externas.

Ainda, conforme entende Rugiu (1998), o desmonte de corporações e da forma artesanal de trabalho (podemos desdobrar isso para o ensino) se relaciona à ideia de que *Time is Money.* Com a contratação da força de trabalho por hora, é necessário tornar eficiente cada minuto, o que exige disciplinar os trabalhadores desde a tenra idade a serem produtivos e avaliados por seus produtos no mercado. Assim como o artesão foi substituído pelo operário de fábrica e a aprendizagem do ofício pela escola, agora avança o trabalhador (incluindo docentes) precário, plataformizado e empreendedor de si, em uma escola precária, plataformizada, com currículos generalistas, avaliações padronizadas e forjadoras de seres

humanos que aceitem e naturalizem como (de)mérito pessoal a precarização de seu trabalho via plataformas digitais.

Conforme Marx (2013), a Maquinaria e a Grande Indústria revolucionaram o processo de trabalho e transformaram o trabalhador em mero apêndice das máquinas. Sua consequência imediata foi o desemprego e o rebaixamento de salários, com uma simplificação do processo de trabalho a tal ponto que até mulheres e crianças (*cheap labour*) poderiam trabalhar. As máquinas criam a fileira dos sobrantes (Exército Industrial de Reservas) que está sempre disposta e ávida aos piores trabalhos, consequentemente, aos mais baixos salários.

Marx (2013) nos provoca, então, a pensarmos a respeito da diferença entre máquina e ferramenta. Ao contrário da definição apologética e liberal da época, que entendia as máquinas como ferramenta complexa, a maquinaria muda radicalmente a posição do trabalhador no processo de trabalho. As ferramentas são caracterizadas como extensões ou acessórios do corpo do trabalhador que ainda domina o processo de trabalho. Já as máquinas invertem essa posição. Os trabalhadores se tornam extensores das máquinas e perdem, enquanto sujeitos, o controle do processo e do produto, sendo, portanto, acessórios facilmente substituíveis, pois já estão subsumidos realmente.

Além disso, com o emprego de máquinas, aprofunda-se a alienação, no sentido de estranhamento, em relação: 1) ao produto, 2) ao processo, 3) ao sujeito e 4) ao ser genérico (Marx, 2013). As máquinas, ao serem expressão da transformação do trabalho vivo (energia vital do trabalhador) em trabalho morto (concretizado em máquinas que aparecem como uma caixa preta misteriosa), materializam a expropriação do trabalhador dos conhecimentos necessários para sua reprodução. A subsunção formal transforma-se em real, pois ele perde o domínio da técnica, os conhecimentos e as habilidades deste processo, tornando-se acessório de uma atividade simplificada, fragmentada, controlada e cada vez mais sem sentido, a não ser o salário. Quando ‘dono’ do jeito de fazer do trabalho, o trabalhador possuía maior capacidade de resistência e de impactar o processo produtivo individualmente. Já com a maquinaria, além do trabalhador livre e disposto ao assalariamento, há uma base científica e tecnológica superdesenvolvida, com capitalistas de grande porte e capacidade de expropriação sistemática do conteúdo do trabalho que vai sendo dividido, fragmentado em tarefas simples, controladas por tempo e metas de execução.

Conforme Marx (2004), a subsunção formal é apenas a primeira desse processo e se caracteriza por uma submissão e coação do trabalho ao capital, imposta em virtude da expropriação dos trabalhadores dos meios de produção. Há uma hierarquia e coerção externa

impostas pelo salário com predominância da mais valia absoluta. O capitalista dirige o processo de trabalho coletivo e manual em direção à extração de mais valor, mas o trabalhador (tal como o profissional docente) permanece detentor dos conhecimentos necessários ao exercício do ofício e conserva relativa autonomia na condução da atividade produtiva. Embora a produção já esteja subordinada às relações capitalistas de propriedade, a lógica interna do trabalho continua determinada, em grande medida, pelos saberes acumulados historicamente.

Essa forma de dominação manufatureira apresenta limites internos ao próprio desenvolvimento da acumulação capitalista. Enquanto o conhecimento necessário à produção permanece concentrado nos trabalhadores, o capital continua dependente de capacidades que não controla integralmente. A ampliação da produtividade, a redução do tempo de trabalho necessário e a intensificação dos ritmos produtivos exigem uma transformação qualitativa das condições nas quais o trabalho é realizado. É aí que o desenvolvimento da maquinaria corresponde de forma mais direta às necessidades de expropriação intelectual e de controle pelo capital.

Já a subsunção real é a segunda etapa desse processo e inaugura a típica forma de produção capitalista. Nela, o capital adquire maior controle e poderes frente às resistências dos trabalhadores. Requer trabalhadores livres, ciência, maquinaria e capitalista de grande porte. Há expropriação de conhecimentos vivos de trabalhadores experientes em trabalho morto (propriedade do capitalista). Ela representa uma mudança decisiva porque modifica a própria estrutura do processo produtivo. O capital deixa de limitar-se ao controle jurídico e econômico da atividade laboral e passa a reorganizar internamente suas bases técnicas, científicas e organizacionais.

A maquinaria e sua forma digital e plataformizada empregada na educação e em outras áreas, não deve ser, portanto, compreendida apenas como um conjunto de equipamentos técnicos, mas como resultado de uma luta entre capitalistas e trabalhadores da educação pelo controle do processo de trabalho. Essa formulação oferece uma chave interpretativa para compreender as transformações contemporâneas do trabalho intelectual e a máquina-plataforma.

Ao tratar da especificidade da educação, percebemos que o trabalho na escola pública, embora diferente do trabalho na escola privada, tem professores assalariados que educam a mercadoria, ‘força de trabalho futura’, ou seja, atuam diretamente com a reprodução do sistema. Com conteúdos, currículos e processos de ensino cada vez mais pré-definidos,

controlados, padronizados, plataformizados e alinhados pelas intenções reprodutivas do capital, o trabalho docente na instituição pública está sendo expropriado e desintelectualizado de modo sistemático e contínuo, deixando de ser subsumido formalmente, para ser realmente. Ao depositarem informações sobre estudantes, trabalhadores, processos pedagógicos e conteúdos nas plataformas, educadores estão alimentando a base tecnológica e científica, já altamente desenvolvida com a IA e a chamada 'indústria 4.0', com informações e conhecimentos da atividade de ensino, contribuindo para a expropriação, a obsolescência, a fragmentação, a desintelectualização, a automação e a simplificação do trabalho docente.

Taylor (2006), já na reestruturação produtiva do início do século XX e utilizando dos preceitos de uma sistematização científica do trabalho, percebe que quanto mais o trabalho for quantificado e dividido em tarefas simples, mais fácil ele será controlado e substituído por qualquer outro trabalhador sem qualificações específicas. Assim, se a pandemia foi um grande laboratório para a expansão das plataformas digitais, a generalização de seu uso na educação permitiu que o capital avançasse de uma forma jamais vista sobre o controle do trabalho docente. Essa nova forma de ser da maquinaria, agora conectada à *Internet* e carregada em bolsas e mochilas, ao permitir que o docente leve o trabalho para casa, combina prolongamento da jornada, controle e intensificação de seu ritmo laboral.

O planejamento pedagógico, a elaboração de sequências didáticas, a definição de critérios avaliativos, o acompanhamento das aprendizagens e a organização curricular deixam de depender exclusivamente do julgamento profissional construído na relação entre professor, estudantes e conhecimento escolar. Desenvolve-se um controle científico da docência por sistemas digitais que estabelecem categorias de classificação, campos obrigatórios de registro, temporalidades, indicadores e parâmetros de acompanhamento. O professor continua realizando o trabalho vivo indispensável à educação, porém, sob condições cada vez mais determinadas pelo trabalho objetivado nos sistemas digitais.

Essa transformação permite retomar a distinção marxiana entre trabalho vivo e trabalho morto. O trabalho vivo permanece condição indispensável para a realização do processo educativo, pois nenhuma plataforma estabelece relações pedagógicas, interpreta integralmente as necessidades dos estudantes ou produz, por si mesma, processos de aprendizagem. Entretanto, parcela crescente do conhecimento profissional anteriormente mobilizado pelos docentes passa a ser incorporada às plataformas digitais sob a forma de procedimentos padronizados, bancos de atividades, matrizes curriculares, sistemas automatizados de acompanhamento e mecanismos de análise de dados. O objeto privilegiado

da máquina-plataforma atual deixa de ser apenas o movimento físico do trabalhador para incluir seus processos intelectuais de planejamento, registro, avaliação, comunicação e produção de informações. Algoritmos assumem papel estratégico no processamento de informações, organização e controle a partir escolhas humanas anteriores sobre o que deve ser registrado, classificado, comparado e considerado relevante.

2. O avanço da máquina-plataforma e a subsunção real docente na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

A análise da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis permite observar, em uma realidade concreta, como a máquina-plataforma reorganiza as condições de realização do trabalho docente. Os documentos normativos, sistemas informatizados, materiais estruturados e mecanismos de avaliação analisados nesta pesquisa não constituem iniciativas administrativas isoladas ou simples estratégias neutras de modernização da gestão educacional. Eles compõem uma arquitetura institucional articulada, na qual currículo, planejamento, avaliação, monitoramento e responsabilização individual passam a operar, de forma integrada, máquinas-plataformas.

A Portaria SME n.º 592/2025 constitui uma expressão significativa desse movimento. Ao regulamentar o registro, o acompanhamento e o monitoramento do planejamento pedagógico no Sistema de Gestão Educacional (SGE), a normativa estabelece não apenas a obrigatoriedade do planejamento, mas também sua forma de elaboração, periodicidade e critérios de validação. Com isso, percebemos, o que está em questão não é apenas o aumento das tarefas burocráticas ou a introdução de ferramentas digitais no cotidiano escolar, mas a transformação qualitativa das condições nas quais o trabalho pedagógico passa a ser realizado. A primeira dimensão dessa transformação manifesta-se na crescente centralidade assumida pelos sistemas digitais externos de planejamento, pelas matrizes curriculares externas, genéricas e padronizadas e pelos cronogramas institucionais de acompanhamento e controle.

Objetivos de aprendizagem, habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), estratégias metodológicas, recursos didáticos e instrumentos avaliativos são registrados em campos previamente estruturados pelo sistema digital, permitindo acompanhamento contínuo pelas instâncias gestoras. Esse processo modifica o próprio significado do planejamento pedagógico. Tradicionalmente, planejar constituía um momento privilegiado de elaboração intelectual do professor, no qual eram interpretadas as características concretas da turma, selecionados conteúdos, definidas estratégias

metodológicas e organizadas formas de intervenção pedagógica de forma muito particular e contextual com cada turma e estudantes, quase que 'artesanalmente'. Mesmo condicionado por referências de documentos curriculares e orientações institucionais, esse processo permanecia vinculado ao julgamento e a tomadas de decisão do profissional docente, tendo em vista a particularidade de seu grupo.

Com a expansão dos sistemas digitais, parte dessas decisões passa a ocorrer dentro de estruturas prévias e duramente definidas, ou seja, há maior engessamento. O professor continua planejando, mas realiza essa atividade em um espaço organizado por categorias, campos obrigatórios, temporalidades e critérios externos e prévios ao próprio processo pedagógico. Essa transformação aproxima-se da passagem da subsunção formal para a subsunção real do trabalho ao capital, segundo identificada por Marx (2013). Na subsunção real, modificam-se as condições internas do processo de trabalho, com reorganização de tempos, métodos e formas de execução da atividade laboral, conforme entrevistas realizadas atestam: "No momento atual, a gente está completamente engessado. As habilidades já vêm definidas por trimestre e por quinzena. Não conseguimos mais organizar o trabalho a partir das necessidades da turma (*Informação verbal*, 2026)[4].

A expressão 'engessado' não representa apenas uma insatisfação individual diante de uma mudança institucional. Ela revela a percepção concreta de uma alteração na forma de organização do trabalho docente e no controle alheio via plataformas e algoritmos previamente definidos. Essa mesma contradição aparece na fala de outro professor: "Hoje eu organizo meu trabalho entre o que a prefeitura quer e o que a turma realmente precisa. Faço as duas coisas porque não tenho força para enfrentar um processo tão impositivo" (Informação verbal, 2026)[5].

Esse trecho expressa uma característica central da subsunção real: o trabalhador permanece responsável pela execução do trabalho vivo, mas realiza sua atividade em condições progressivamente determinadas por estruturas externas/estranhas ao próprio processo de trabalho. A tensão entre "o que a prefeitura quer" e "o que a turma precisa" evidencia o conflito entre a racionalidade administrativa incorporada às máquinas-plataformas e a realidade concreta da prática pedagógica.

A reorganização do trabalho docente torna-se mais evidente quando se observa a articulação entre diferentes dispositivos institucionais. Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, o SGE, as Matrizes de Referência Curricular, os materiais estruturados Leia,

[4] Entrevista B concedida aos pesquisadores em 14 de julho de 2026
[5] Entrevista C concedida aos pesquisadores em 15 de julho de 2026.

Escala do Aprender e Educa Floripa, as avaliações externas e os mecanismos de acompanhamento institucional não funcionam de forma independente. Sua eficácia decorre justamente da integração produzida pela infraestrutura digital, que conecta planejamento, registro, acompanhamento e avaliação em um mesmo sistema técnico. Nesse contexto, a plataforma deixa de atuar apenas como banco de armazenamento de informações e passa a constituir uma estrutura concreta, um maquinário, de organização do próprio trabalho pedagógico e que o direciona cada vez mais aos interesses do capital.

A Portaria SME n.º 592/2025 evidencia esse processo ao estabelecer que o planejamento docente deve ser elaborado, registrado e acompanhado por meio do SGE. Não se trata apenas da substituição de documentos impressos por registros digitais. A própria forma de elaboração do planejamento passa a ser condicionada pelas categorias incorporadas ao sistema, que define campos obrigatórios, formas de classificação, temporalidades e critérios de acompanhamento. A mesma lógica aparece no Ofício SME/DEF n.º 091/2026, relacionado à utilização do material estruturado Leia em articulação com as Matrizes de Referência Curricular. O material deixa de aparecer apenas como recurso complementar, para atuar como elemento organizador da sequência didática, definindo aprendizagens consideradas essenciais, conteúdos prioritários e expectativas de desempenho.

Nesse movimento, a seleção de conteúdos, a organização das atividades e a definição dos critérios de acompanhamento deixam de constituir momentos exclusivos da atividade intelectual do professor e passam a ser parcialmente objetivados em matrizes, plataformas e materiais estruturados. Essa transformação aparece na fala de um professor: “O SGE é onde a gente coloca tudo: planejamento, diário, avaliações, notas... A prefeitura tem acesso a tudo o que fazemos” (Informação verbal, 2026)[6].

A fala evidencia que a plataforma ultrapassa a função de armazenamento. Ela transforma-se em infraestrutura permanente de acompanhamento e controle do trabalho docente. O planejamento passa a cumprir simultaneamente duas funções: orientar a prática pedagógica e produzir evidências para o sistema administrativo. Essa duplicidade não ocorre apartada de formas de resistência, conforme relato de uma professora: “Eu fazia um planejamento para colocar no SGE e outro para trabalhar com a turma. O do sistema era o que eles queriam ler; o meu era o que realmente funcionava na sala de aula” (Informação verbal, 2026)[7].

[6] Entrevista C concedida aos pesquisadores em 15 de julho de 2026.
[7] Entrevista B concedida aos pesquisadores em 14 de julho de 2026.

A afirmação revela uma das principais contradições da maquinaria digital. O planejamento registrado na plataforma responde às exigências administrativas incorporadas ao sistema, enquanto o trabalho efetivamente desenvolvido permanece dependente da interpretação docente sobre as necessidades concretas dos estudantes. A objetivação do saber docente, portanto, não elimina imediatamente a atividade intelectual do professor, mas produz uma separação crescente entre a lógica da plataforma e a lógica do trabalho pedagógico.

Nesse processo, os algoritmos assumem papel fundamental. Como discutido anteriormente, eles não devem ser compreendidos como mecanismos neutros de processamento de informações, mas como formas específicas de organização e controle da realidade. Ao estabelecer quais dados serão coletados, como serão classificados e quais indicadores serão produzidos em relação aos planejamentos e avaliações, por exemplo, os sistemas algorítmicos incorporam determinadas concepções de educação, aprendizagem, desempenho e qualidade, além de avaliarem e premiarem os docentes que correspondem melhor ao desejado pelo sistema.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, essa racionalidade do maquinário digital manifesta-se na articulação entre plataformas como o SGE, as Matrizes de Referência Curricular, as avaliações externas realizadas em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) e os mecanismos institucionais de acompanhamento do desempenho escolar. O professor passa a alimentar com registros permanentes sobre seu trabalho uma infraestrutura informacional que permite o monitoramento institucional de sua própria atividade, além de sistematização e expropriação dos conhecimentos necessários ao exercício da profissão. Essa transformação aparece nas entrevistas realizadas: “Além das aulas, temos o SGE, o ponto eletrônico no celular, o CAEd, os registros das avaliações, as planilhas... Tudo precisa ser alimentado. Isso também é trabalho” (Informação verbal, 2026)[8].

Como se vê, a expansão das plataformas digitais produz novas dimensões do trabalho docente. As atividades docentes em plataformas digitais passam a cumprir uma função estratégica na racionalidade gerencial: produzir informações necessárias ao controle, à avaliação e à gestão da rede. O registro deixa de ser apenas documentação da prática pedagógica para constituir condição de funcionamento de uma forma de governo baseada em dados. Essa lógica torna-se evidente quando se analisam os efeitos das avaliações padronizadas sobre o cotidiano escolar. Uma das professoras entrevistadas relatou o seguinte: “Mandaram usar exatamente a nota da plataforma no boletim. Um aluno que praticamente não

[8] Entrevista C concedida aos pesquisadores em 15 de julho de 2026.

escrevia acertou dezoito questões porque chutou. Depois precisei alterar outras notas para conseguir garantir o apoio pedagógico" (Informação verbal, 2026)[9].

A situação aponta para uma contradição fundamental da racionalidade algorítmica: um resultado produzido por uma ferramenta padronizada passa a adquirir aparência de objetividade suficiente para orientar decisões pedagógicas envolvendo sujeitos concretos. A singularidade dos processos de aprendizagem tende a ser subordinada à lógica da mensuração, diluindo a aprendizagem e o trabalho pedagógico, na medida em que aquilo que pode ser convertido em número assume mais legitimidade institucional.

Essa dinâmica aproxima-se das análises de Freitas (2012, 2018), para quem os sistemas de avaliação em larga escala deixam progressivamente de desempenhar apenas uma função diagnóstica e passam a constituir mecanismos de regulação do trabalho escolar. Os indicadores produzidos pelas avaliações orientam currículos, planejamentos, formação continuada, reconhecimento institucional e distribuição de responsabilidades. A qualidade educacional é definida prioritariamente por aquilo que pode ser medido, comparado e acompanhado por sistemas administrativos. Com a maquinaria digital, o controle torna-se incorporado ao próprio processo de trabalho, diminuindo o componente vivo da gestão e da supervisão.

Entretanto, dimensões fundamentais da atividade educativa permanecem fora dessa racionalidade: a construção de vínculos, os processos de aprendizagem singulares, as relações humanas, as dificuldades sociais dos estudantes e as mediações construídas diariamente pelos professores. A plataforma amplia a capacidade de mensuração, mas não consegue capturar a totalidade do processo educativo. Essa característica aproxima-se daquilo que Dardot e Laval (2016) identificam como expansão da racionalidade concorrencial às instituições públicas. A escola passa a ser organizada por mecanismos de desempenho, comparação e responsabilização semelhantes aos utilizados em organizações empresariais.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, esse movimento é particularmente evidente com a implantação do Programa Reconhecer, instituído pelo Decreto Municipal nº 29.348/2026 e regulamentado por portaria específica. O programa vincula parte da remuneração dos profissionais da educação ao cumprimento de indicadores de desempenho, metas institucionais e critérios relacionados aos processos de trabalho, como assiduidade e pontualidade. Embora a normativa estabeleça os critérios gerais de avaliação, sua

[9] Entrevista B concedida aos pesquisadores em 14 de julho de 2026.

operacionalização depende fundamentalmente das informações produzidas pelos sistemas digitais da rede, especialmente o Risoluto e o SGE.

Ainda assim, professores permanecem realizando trabalhos intelectuais de interpretação, adaptação e mediação e, ao mesmo tempo, a demanda adicional digital a cumprir. Essa mesma dinâmica aparece neste relato: “Faço uma casadinha. Cumpro o que pedem no sistema, mas ensino aquilo que meus alunos realmente precisam aprender. Este ano, por exemplo, fiquei mais tempo trabalhando nessa divisão porque eles ainda não tinham compreendido. Pela matriz eu já deveria ter avançado” (Informação verbal, 2026)[10].

A fala permite identificar as contradições e a forma como a luta de classes se manifesta dentro das escolas entre trabalhadores docentes e a gestão capitalista estatal expressa na máquina-plataforma educacional. A resistência docente nem sempre ocorre como enfrentamento explícito às políticas institucionais, mas em práticas cotidianas em que professores procuram preservar a finalidade pedagógica do trabalho diante das exigências dos sistemas de gestão. Entretanto, a necessidade de conciliar prescrições curriculares, alimentação de plataformas, cumprimento de cronogramas e acompanhamento dos indicadores institucionais amplia e intensifica o trabalho docente: “Perdemos muito tempo preenchendo burocracias. Enquanto isso, deixamos de fazer aquilo que realmente importa, que é pensar na aprendizagem real das crianças” (Informação verbal, 2026)[11].

A fala demonstra que horas anteriormente destinadas ao trabalho intelectual de estudo, planejamento coletivo, reflexão pedagógica e acompanhamento individual são tomadas por registros, relatórios e demandas burocráticas digitais. Nessa direção, Conde *et al.* (2025) afirmam que o conhecimento pedagógico historicamente produzido pela profissão docente passa por um processo de sistematização e codificação, sendo convertido em algoritmos, plataformas, materiais estruturados e sistemas digitais que retornam aos professores como orientações técnicas destinadas a organizar a própria atividade profissional.

Emergem, assim, duas contradições centrais no trabalho pedagógico docente: quanto mais alimentam e operacionalizam plataformas, mais controlados ficam; quanto mais as plataformas fragmentam e padronizam o conhecimento docente, mais impossível se torna a redução integral do trabalho educativo vivo à lógica técnica da maquinaria digital. Essa tensão entre padronização e mediação pedagógica constitui o elemento contraditório central da subsunção real operada pelas máquinas-plataformas.

[10] Entrevista C concedida aos pesquisadores em 15 de julho de 2026.
[11] Entrevista B concedida aos pesquisadores em 14 de julho de 2026.

As plataformas emergem como resposta técnica a necessidades produzidas por uma racionalidade política que, nas últimas décadas, reorganizou a gestão dos sistemas públicos de ensino a partir de princípios associados à Nova Gestão Pública (Previtalli, Fagiane, 2022) que reorganiza processos de trabalho das instituições estatais segundo critérios inspirados na administração empresarial, incorporando mecanismos como eficiência, produtividade, avaliação por resultados, responsabilização individual, metas de desempenho e controle por indicadores. No campo educacional, esse movimento alterou profundamente as formas de regulação do trabalho docente, deslocando progressivamente a centralidade do processo pedagógico para mecanismos externos de acompanhamento, mensuração e comparação.

De acordo com Freitas (2012, 2018), as reformas educacionais implementadas no Brasil, especialmente a partir dos anos 1990, expressam a constituição de um novo regime de governo do trabalho escolar, baseado na responsabilização por resultados, na ampliação das avaliações externas, na padronização curricular e na utilização sistemática de indicadores de desempenho como mecanismos permanentes de regulação. A responsabilização, nesse contexto, não constitui apenas uma técnica administrativa de acompanhamento da qualidade educacional. Ela reorganiza o próprio processo de trabalho. Ao deslocar para matrizes curriculares, avaliações padronizadas, metas institucionais e indicadores estatísticos a definição dos critérios que orientam a atividade docente, produz-se uma separação crescente entre concepção e execução do trabalho pedagógico.

Para Stephen Ball (2012), o neoliberalismo educacional opera por meio da constituição de redes de governança que articulam Estado, empresas, fundações, consultorias e organismos internacionais. As políticas educacionais deixam de ser formuladas exclusivamente no interior das estruturas estatais para serem, então, produzidas em espaços híbridos, nos quais agentes privados participam diretamente da definição dos currículos, das avaliações, das formas de gestão e das tecnologias utilizadas nas escolas.

O professor permanece responsável pela realização do trabalho vivo indispensável ao processo educativo, mas as decisões são dirigidas externamente ao cotidiano escolar. Essa racionalidade gerencial e vigilante depende de uma infraestrutura capaz de produzir informações contínuas sobre o funcionamento das escolas e subsumir realmente professores ao sistema. É nesse ponto que as plataformas digitais assumem papel estratégico. Ao integrar planejamentos, registros escolares, avaliações, frequências, relatórios, cronogramas e indicadores, esses sistemas permitem acompanhar, comparar e intervir sobre o trabalho docente em tempo real. Conforme argumentam Giareta *et al.* (2024), a utilização de

sofisticadas plataformas tecnológicas e ferramentas de gestão pela gerência capitalista amplia os mecanismos centralizados de controle e regulação do trabalho, convertendo conhecimentos e práticas dos trabalhadores em informações passíveis de mensuração, avaliação e direcionamento externo.

Sob essa perspectiva, as plataformas constituem uma continuidade histórica das formas de racionalização do trabalho analisadas por Marx. Se a maquinaria industrial reorganizou o trabalho fabril mediante a incorporação do conhecimento técnico aos meios de produção, a maquinaria digital reorganiza o trabalho intelectual por meio da incorporação de informações, procedimentos e saberes profissionais em sistemas informatizados articulados às novas formas de privatização (Adrião *et al.*, 2009). Diferentemente das formas clássicas de privatização, baseadas na transferência direta da oferta educacional para instituições privadas, observa-se uma crescente incorporação de serviços, produtos e tecnologias privadas no interior das redes públicas de ensino. Em decorrência desse processo, empresas passam a atuar no desenvolvimento de materiais, apostilas, plataformas, avaliações, consultorias, formação continuada e soluções tecnológicas à educação. O mercado educacional amplia-se não necessariamente pela substituição da escola pública, mas pela transformação de funções historicamente desempenhadas pelo Estado em serviços passíveis de contratação, comercialização e exploração econômica por parte de empresas privadas.

Considerações finais

A análise desenvolvida permite compreender que as plataformas digitais são a atual forma de ser da maquinaria na educação. Elas expressam o avanço da 'típica forma capitalista' (Marx, 2013) em serviços educacionais, cada vez mais transformados em mercadoria. Longe de serem expressão de inovação tecnológica e neutra, estão relacionadas às transformações históricas mais amplas na organização do capitalismo contemporâneo, nas formas de gestão pública e nas modalidades de controle do trabalho.

A partir da crítica da economia política de Marx, compreende-se que as máquinas-plataformas, na medida em que incorporam conhecimentos, procedimentos e capacidades humanas em sistemas técnicos, reorganizam as condições de realização da atividade laboral, subsumindo realmente docentes por meio da expropriação e do controle sobre o conhecimento necessário ao exercício da profissão.

Ocorre, portanto, um deslocamento burocrático digital das atividades docentes desenvolvidas em sala de aula, o que não significa a eliminação do trabalho vivo dos

professores. Ao contrário, o trabalho vivo permanece indispensável ao processo educativo, pois a docência envolve dimensões relacionais, interpretativas, éticas, emocionais e intelectuais que não podem ser integralmente convertidas em procedimentos técnicos e digitais.

A experiência da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis é exemplo desse movimento. O SGE, as Matrizes de Referência Curricular, os materiais estruturados, as avaliações externas, o Risoluto e o Programa Reconhecer não podem ser compreendidos como iniciativas isoladas ou como simples mecanismos administrativos. Eles compõem uma arquitetura institucional da máquina-plataforma, na qual o trabalho docente vem sendo progressivamente organizado, registrado, controlado, expropriado, fragmentado e avaliado por uma infraestrutura digital orientada pela produção permanente de dados.

O trabalho docente vai, assim, produzindo simultaneamente duas dimensões: o processo educativo realizado com os estudantes e as informações necessárias ao funcionamento dos sistemas de gestão. Cada planejamento registrado, cada avaliação lançada, cada frequência informada e cada resultado produzido transforma-se em dado que alimenta mecanismos de acompanhamento e controle institucional. Essa mudança altera o próprio significado do registro pedagógico, quando este deixa de ser apenas instrumento de memória, reflexão ou organização do trabalho docente para também assumir a função de evidência administrativa, utilizada para comprovar desempenho, acompanhar metas, vigiar e orientar decisões gerenciais.

A contradição central reside justamente nesse ponto: a maquinaria digital amplia a capacidade de controle sobre determinadas dimensões do trabalho docente, mas não consegue apreender integralmente a complexidade da atividade educativa. Essa impossibilidade não impede a expansão dos mecanismos de gestão por dados. Ao contrário, ela evidencia a tensão permanente entre a racionalidade técnica incorporada às plataformas e a natureza humana relacional e afetiva do trabalho pedagógico. É nesse espaço contraditório que se desenvolve a experiência concreta dos professores: submetidos a sistemas crescentes de padronização e monitoramento, mas ainda responsáveis por produzir mediações humanas que escapam à lógica da mensuração

Referências bibliográficas

ADRIÃO, Theresa. Escolha da escola e privatização da educação: estado da arte (2015-2022). **Fineduca**: Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 14, n. 31, p. 1-19, 2024.

Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/137301/93657. Acesso em: 17 jul. 2026.

ADRIÃO, Theresa; AZEVEDO, Janete P. Subsídio público à oferta educacional privada: reflexões a partir do modelo irlandês. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 119-139, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/89876/52796. Acesso em: 15 set. 2026.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise Oliveira; BORGHI, Raquel Fontes; ARELARO, Lisete Regina Gomes. Uma década de parcerias entre Estado e setor privado na educação brasileira: balanço e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/TqddFL8VP9yMhBghcLpkXGg/?format=pdf&lang=pt&ilang=en. Acesso em: 15 mai. 2026.

ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo Augusto. **A fábrica da educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

BALL, Stephen J. **Global Education Inc.**: new policy networks and the neoliberal imaginary. London: Routledge, 2012.

BASSO, P. Introdução. **Tempos modernos, jornadas antigas**: vidas de trabalho no início do século XXI. Trad. de Patrícia Villen. Campinas: Ed. da Unicamp, 2018.

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

FENSELAU, Stephanie; NORMANHA, Ricardo. Currículo sob demanda e plataformas digitais: controle e heteronomia do trabalho docente. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 1-16, 2026. DOI: Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/79527. Acesso em: 17 jul. 2026.

FERRARO, A. Liberalismo e educação ou porque o Brasil não podia ir além de Mandeville. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NXxRMDg5WFSpDqxcWPcXXNG/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 jun. 2026.

FLORIANÓPOLIS (Município). **Lei nº 10.915, de 14 de setembro de 2022**. Dispõe sobre a Política Municipal de Tecnologia e Inovação na Educação e dá outras providências. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2022.

FLORIANÓPOLIS (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Ofício SME/DEF nº 26, de 2025**. Cronograma de implementação das Matrizes de Referência Curricular e das avaliações. Florianópolis: SME, 2025.

FLORIANÓPOLIS (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Ofício SME/DEF nº 156, de 2025**. Encaminha a Matriz de Referência Curricular da Rede Municipal de Ensino. Florianópolis: SME, 2025.

FLORIANÓPOLIS (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Ofício SME/DEF nº 091, de 2026**. Orientações para implementação do material estruturado LEIA. Florianópolis: SME, 2026.

FLORIANÓPOLIS (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Ofício nº 440/2026/GS/SME/PMF**. Programa Reconhecer. Florianópolis: SME, 2026.

FLORIANÓPOLIS (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria SME nº 592, de 2025**. Dispõe sobre o registro, acompanhamento e monitoramento do planejamento pedagógico no Sistema de Gestão Educacional (SGE). Florianópolis: SME, 2025.

FRANZONI CONDE, Soraya; FAGIANI, Cílson César; PREVITALI, Fabiane Santana; MOREIRA, Rosana Mendes Maciel. Trabalho plataformizado e avanço das desigualdades educacionais no Brasil. **Inequalities**, Veneza, v. 1, n. p. 117-137, maio 2025. Disponível em: https://edizionicafoscari.unive.it/media/pdf/article/inequalities/2025/2/art-10.30687-INQ-3035-0395-2025-02-006.pdf. Acesso em: 18 mar. 2026.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

GIARETA, Paulo F.; EDUARDO, Camila G. de M.; QUADROS, Sheila F. de. O reformismo curricular no Brasil e as implicações para o trabalho-formação docente: aproximações teóricas. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 15, n. 43, p. 235-255, 2024. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/8758/6403. Acesso em: 12 mai. 2026.

LAUREANO, Rafaela C. V.; CONDE, Soraya F. Mercadorização transvertida de inovação: reflexões sobre o trabalho docente no Ensino Fundamental durante a pandemia Covid-19. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 15, n. 1, p. 1-14, 2026. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/79465/42770. Acesso em: 14 jun. 2026.

MANDEVILLE, Bernard de. **The fable of the Bees**; or Private Vices, Publik Benefits. Londres. 1728.

MARX, Karl. **Capítulo VI (inédito) de O capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **O capital:** crítica da economia política. Livro I: o processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILL, John Stuart. **Principles of political economy with some of Their application to Social Philosophy**. Londres, People's. ed. 1868.

PEREIRA, Marcel M.; SILVA, Rosineide I. P. Algoritmização da Aprendizagem na Educação Pública: Entre a Personalização e o Controle Pedagógico. **Revista Tópicos**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 30, p. 1-15, 2026. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/generate/pdf_zenodo/pub_18748415.pdf. Acesso em: 18 jul. 2026.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cílson C. Basic education during the COVID-19 pandemic in Brazil: education that suits capital. **Latin American Perspectives**, Thousand Oaks, v. 50, p. 18-33, 2023. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0094582X231194607. Acesso em: 15 abr. 2026.

PREVITALI, Fabiane S.; FAGIANI, Cílson C. Trabalho docente na educação básica no Brasil sob indústria 4.0. **Katálysis**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 156-165, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/82504/48244. ACesso em: 08 nov. 2025.

RUGIU, Antonio S. **Nostalgia do Mestre Artesão**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SANTOS, Rodrigo; SOUZA NETO, Antônio. Governança algorítmica e trabalho docente: evidências em redes municipais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 51, n. 2, p. 1-22, 2026.

SAURA, Geo; ADRIÃO, Theresa; ARGUELHO, Mateus. Reforma educativa digital: agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança e financeirização EdTech. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, p. e286486, 2024. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/WpSyzrHPBnN5xcXnwrgS7bH/?format=pdf&lang=pt&ilang=en . Acesso em: 18 mai. 2026.

SEKI, Allan K.; VENCO, Selma. Política Nacional de Educação Digital: uma análise de seus rebatimentos na educação pública brasileira. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 15, n. 2, p. 448-471, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54144/29952. Acesso em: 15 jul. 2026.

SILVA, Amanda M. da. A agenda pós-moderna na educação e o trabalho docente. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 14, n. 3, p. 11-18, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/52358/28261. Acesso em: 15 ago. 2026.

SILVA, Amanda Moreira da. Precarização e intensificação do trabalho docente na UERJ durante a pandemia. **Advir**, Rio de Janeiro, n. 41, p. 25-35, 2021. Disponível em: https://asduerj.org/v7/wp-content/uploads/2021/10/41ADVIR.pdf. Acesso em: 12 mai. 2026.

SILVA, Amanda M. da; MANCEBO, Deise. Universidade, pandemia e mudanças tecnológicas: impactos para o trabalho docente. **Trabalho, Política e Sociedade**, v. 7, n. 12, e638, 2022. Disponível em: https://periodicos.ufrrj.br/index.php/rtps/article/view/638/644. Acesso em: 15 ago. 2026.

SMITH, A. **Inquérito sobre a natureza e as causas das riquezas das nações**. vol. 1, 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. São Paulo: Atlas, 2006.

VENCO, Selma. A "pilatização" na política educacional: a negligência à educação e à função públicas. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 46, n. 92, p. 1-17, jan./dez. 2024. Disponível em: https://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/94678. Acesso em: 18 set. 2026.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/n7spjw49

A reforma empresarial da educação e a precarização da formação e do trabalho docente

The corporate reform of education and the precariousness of teacher training and work

Douglas Gonsalves Fávero[1] 0000-0002-1170-3727 [I]
Cláudia Lúcia da Costa[2] 0009-0002-6881-4601 [II]

[I] Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia, MG, Brasil;
faverodg@gmail.com
[II] Universidade Federal de Catalão - UFCAT, Catalão, GO, Brasil;
claudia.costa@ufcat.edu.br

Resumo:
O presente trabalho propõe discutir a formação e o trabalho docente inseridos no contexto da reforma empresarial da educação, sobretudo após a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A partir de uma triangulação entre pesquisa bibliográfica, documental e empírica – por meio da pesquisa em rede "Nova gestão pública e tecnologias digitais na educação básica e impactos no trabalho docente: uma abordagem internacional – Brasil, Argentina e Portugal" –, busca-se elucidar como o processo de desvalorização e precarização do trabalho docente vem sendo aprofundado, principalmente a partir do alinhamento das políticas educacionais com os interesses de mercado, expressos pela agenda pautada por organismos multilaterais no contexto neoliberal. Os resultados indicam que a reforma empresarial da educação vem promovendo um processo contínuo de precarização da formação docente, articulado a uma desvalorização profissional expressa pela perda de autonomia, pelo acúmulo de funções, pelas altas jornadas de trabalho e pela desvalorização salarial, que vem desmotivando e adoecendo os docentes, em um contexto de burocratização e plataformização do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular; Formação de professores; Políticas educacionais; Neoliberalismo.

Abstract:
This paper aims to discuss teacher education and teaching work within the context of corporate education reform, particularly following the implementation of Brazil's National Common Curricular Base (BNCC). Based on a triangulation of bibliographic, documentary, and empirical research –conducted through network research "New Public Management and Digital Technologies in Basic Education and Impacts on Teaching Work: An International Approach – Brazil, Argentina , and Portugal" – the study seeks to elucidate how the process of devaluation and precarization of teaching work has intensified, mainly through the alignment of educational policies with market interests, as reflected in the agenda promoted by multilateral organizations within the neoliberal context. The findings indicate that corporate education reform has promoted a continuous process of precarization

[1] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pedagogo do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), campus Araxá. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES/UFU) e do Grupo de Pesquisa Experiências e Processos Sociais (GPEPS/UFU). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-1170-3727. E-mail: faverodg@gmail.com.

[2] Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora Associada do Instituo de Geografia da Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Docente do Programa de Pós-Graduação de Geografia da Universidade Federal de Catalão (PPGEO/UFCAT). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa, Trabalho, Educação e Sociedade (GPTES/UFU). Orcid: https://orcid.org/0009-0002-6881-4601. E-mail: claudia.costa@ufcat.edu.br.

in teacher education, closely linked to the precarization of the teaching profession. This process is characterized by the loss of professional autonomy, the accumulation of responsibilities, excessive workloads, and salary devaluation, all of which have contributed to teachers' demotivation and deteriorating health within a context marked by the bureaucratization and platformization of the teaching and learning process.

Keywords: National Common Curricular Base (BNCC); Teacher education; Educational policies; Neoliberalism.

Introdução

A formação de professores, até a década de 1990, assim como a política educacional, assumiu um caráter fragmentado e descontínuo. Todavia, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), a formação docente passou a ganhar centralidade, de forma que já recebeu, desde então, quatro diretrizes específicas, agora articuladas com um conjunto de políticas educacionais e projetos em disputa. Seguindo o contexto internacional, a formação de professores vem se constituindo no conjunto de mudanças das políticas educacionais, que Freitas (2018) denomina reforma empresarial da educação.

Assim, o presente trabalho[3] apresenta uma análise dos impactos da reforma empresarial da educação na formação e no trabalho docente. Para isso, parte de uma triangulação entre pesquisa bibliográfica, documental e empírica. A primeira tem centralidade em autores que discutem as reformas educacionais, sobretudo a formação docente, a partir da década de 1990, em especial no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), maior expressão de alinhamento das políticas educacionais ao neoliberalismo. Já a pesquisa documental busca analisar as principais diretrizes, resoluções e leis que garantem esse alinhamento, assim como a subordinação da formação e do trabalho docente a essa lógica. A empírica, por sua vez, apresenta, como manifestação da precarização da formação e do trabalho docente promovida pela reforma empresarial da educação, os dados de uma pesquisa em rede envolvendo oito universidades brasileiras e duas internacionais, descritas com mais detalhes em seção específica.

O artigo, portanto, estrutura-se em três seções. A primeira expõe a emergência do neoliberalismo e do movimento de reforma empresarial da educação no Brasil, com sua consolidação com a BNCC. A segunda apresenta como a formação de professores se alinha à

[3] O presente trabalho é fruto da pesquisa registrada no Instituto de Geografia da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), sob código PI05777-2023. Além disso, é parte do projeto vinculado à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e aprovado na Chamada Universal MCTIC/CNPQ/2021 denominado “Nova Gestão Pública e Tecnologias Digitais na Educação Básica e Impactos no Trabalho Docente: uma abordagem internacional Brasil – Argentina e Portugal”. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UFU sob o parecer número 5.932.939 e CAAE número 66423122.8.1001.5152.

BNCC e à reforma empresarial, promovendo a precarização da formação e do trabalho docente. A terceira demonstra, por meio da análise da pesquisa empírica, manifestações concretas dos impactos da reforma empresarial da educação no trabalho docente, explicitando o seu processo de precarização.

A reforma empresarial da educação e a formação docente

Para a compreensão das políticas educacionais, sobretudo da política de formação de professores, é preciso contextualizá-las na materialidade histórica do modo de produção capitalista (Kuenzer, 2024), que, no último período (a partir da década de 1970), vem passando por profundas transformações, assumindo o que Harvey (2008) denomina regime de acumulação flexível. Desse modo, para Harvey (2008, p. 117), a estruturação de um "regime de acumulação" (processo de reprodução do capital, que envolve a organização da produção e a luta de classes) implica também a (re)formulação de um conjunto de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação, dentre outros processos, ou seja, um "modo de regulamentação" que dê consciência apropriada aos comportamentos individuais, garantindo uma unidade com o processo de reprodução.

O neoliberalismo estrutura-se a partir de uma dupla estratégia de poder, articulando reformas estruturais nos planos econômico, jurídico e político, visando à recomposição do regime de acumulação, com uma série de estratégias culturais. Busca-se, assim, a criação de um consenso que legitime tais reformas e tal pensamento como o único possível (Gentili, 1996). Freitas (2018) ainda indica o neoliberalismo como uma articulação entre o liberalismo econômico e o autoritarismo social, sendo a democracia desejável, mas não uma condição.

O processo de construção da ordem neoliberal é marcado pela atuação de organismos multilaterais, como o Banco Mundial, que, durante a década de 1990, impôs ao conjunto de países periféricos a abertura comercial, assim como a adoção de reformas – estatal, trabalhista, previdenciária e educacional – para adequação à lógica emergente. No âmbito educacional, essas reformas foram mediadas por organismos como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Freitas, 2018). Tais medidas, além da flexibilização econômica, buscam transformar as áreas atendidas pelo poder público também em mercados, uma vez que, para o pensamento neoliberal, a crise, incluindo a crise da educação, resulta da ineficiência do Estado em gerir os serviços públicos, que deveriam estar sob a lógica de regulação do livre mercado (Freitas, 2018; Gentili, 1996). Dessa forma:

> Do ponto de vista das finalidades da educação, embora nem sempre explícitas, os reformadores visam a implementação de reformas educacionais para, por um lado, garantir o domínio de competências e habilidades básicas necessárias para a atividade econômica revolucionada pelas novas tecnologias e processos de trabalho (Revolução 4.0) e, por outro, garantir que tal iniciativa se contenha dentro da sua visão de mundo que se traduz em um status quo modernizado. O objetivo final deste movimento é a retirada da educação do âmbito do "direito social" e sua inserção como "serviço" no interior do livre mercado, coerentemente com sua concepção de sociedade e de Estado (Freitas, 2018, p. 41-42).

Assim, enquanto a UNESCO vem atuando mediante a organização de conferências deliberativas internacionais, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a OCDE vem propagando a construção de um currículo internacional, ancorado na pedagogia das competências, articulado ao processo de avaliação em larga escala, realizado, sobretudo, pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), do qual o Brasil participa desde 1997 (Curado Silva, 2020, p. 104-105). Assim como os tratados internacionais, o Pisa tem influenciado a construção de políticas públicas educacionais em nível mundial, funcionando como referência de padrão de qualidade.

Freitas (2018) denomina esse movimento internacional das reformas educacionais de reforma empresarial da educação, uma vez que visa engendrar a lógica da empresa capitalista na educação e na escola, criando ferramentas de aferição e certificação de qualidade. Para o autor, esse movimento é marcado por padronização curricular, efetuada por meio de bases comuns; testes censitários, realizados por avaliações externas; e sistema de responsabilização (*accountability*), que culpabiliza os sujeitos pelo não atendimento de metas e objetivos. Para o autor:

> Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para "padronizar" o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores. Neste processo, as escolas que "falham" nas metas ficam vulneráveis à privatização (Freitas, 2018, p. 80).

No Brasil, há um ensaio de construção de avaliações em larga escala no final da década de 1980, que culmina no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) aplicado, desde 1990, a cada dois anos (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 266). Conforme Freitas (2018, p. 9), ao final da década de 1990, a coalizão formada pelo Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB) e pelo então Partido da Frente Liberal (PFL) "[...] introduzia no Brasil, de forma sistemática e oficial, um movimento pelas 'referências nacionais curriculares'". Desse modo, tal processo culminou na criação dos Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN), assim como no "[...] fortalecimento dos processos de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ingredientes básicos para um sistema de responsabilização (*accountability)*" (Freitas, 2018, p. 9).

É importante ressaltar que já existia, no Brasil, no final da década de 1980, um movimento reivindicando uma base comum para a formação de professores, preconizado, sobretudo, pela Comissão Nacional pela Reformulação da Formação do Professor, antecessora da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), na Assembleia Constituinte de 1987. Todavia, tal reivindicação foi sendo explicitada mais pela negação, fixando-se "[...] o entendimento segundo o qual a referida ideia não coincide com a parte comum do currículo, nem com o currículo mínimo, sendo, antes, um princípio a inspirar e orientar a organização dos cursos de formação de educadores em todo o país" (Saviani, 2016, p. 74). Dessa forma, conclui o autor, tal conteúdo orientador deveria advir não por ação governamental, mas da experiência, das análises e dos debates com o conjunto da sociedade.

Os PCN foram, afinal, essa primeira tentativa de construção de uma matriz curricular nacional. Ainda que posta a reivindicação por diretrizes gerais e orientadoras, foram se conformando na perspectiva da reforma empresarial, constituindo uma matriz de referência para a avaliação em larga escala, no caso, o Saeb. Não obstante, ainda que reforçando a importância de as escolas elaborarem seus próprios projetos educacionais, a aprovação dos PCN "[...] configurou-se como realidade histórica de efetivação da base nacional comum numa conjuntura em que a agenda internacional se apresentava pouco consolidada" (Felipe, 2020, p. 91). Ademais, os PCN começavam a sinalizar ideias e conceitos como gestão, flexibilidade, metas e indicadores, assim como habilidades e competências, reforçando o alinhamento com a perspectiva pedagógica propagada pela OCDE (Lima; Sena, 2020, p. 12).

Nesse contexto, em consonância com o movimento internacional de reforma empresarial da educação, a formação de professores começa a assumir centralidade. Dessa forma, em 2002, nas vésperas do encerramento do ciclo da coalizão PSDB-PFL, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Conselho Pleno (CP), aprovou a Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena" (Brasil, 2002).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores de 2002 constituíam "um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino", aplicando-se "[...] a

todas as etapas e modalidades da educação básica" (Brasil, 2002, p. 1). Essas diretrizes consideravam como princípios norteadores para a formação docente "a competência como concepção nuclear na orientação do curso" e "a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor" (Brasil, 2002, p. 2). Dessa forma, definiram-se seis competências necessárias à atuação profissional, norteando a proposta pedagógica do currículo, a avaliação, a organização institucional e a gestão da escola de formação (Albino; Silva, 2019, p. 145).

O modelo de competências pleiteia uma formação como recurso humano, e não como sujeitos, conferindo-lhe uma feição de objeto do capital. Nesse sentido, "[...] visa a preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho" (Albino; Silva, 2019, p. 140). Assim, a formação por competências promove "o revigoramento do tecnicismo apoiado em outra base tecnológica", que redefine o próprio trabalho docente e o magistério, "[...] sendo mais facilmente adaptável aos planos de gestão de resultados e à flexibilização da força de trabalho" (Freitas, 2018, p. 108-109).

Ainda, o Art. 16 da Resolução indica "a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica" (Brasil, 2002, p. 7), visando implementar um sistema de responsabilização docente, o que expressa um dos elementos centrais da reforma empresarial da educação. Tal perspectiva buscava a superação da formação pautada na qualificação profissional, baseada em títulos e diplomas, em favor da "[...] formação por competências que teriam que ser adquiridas, validadas e constantemente atualizadas para garantir a empregabilidade do trabalhador e a adequação de seu trabalho" (Albino; Silva, 2019, p. 145).

Além disso, a Resolução faz apenas uma menção sobre formação continuada (§ 2º do Art. 14), atribuindo-a às instituições formadoras, sem estabelecer diretrizes para sua efetivação. Também não há nenhuma referência à valorização do trabalho docente, como plano de cargos, carreira e piso salarial (Brasil, 2002). Assim, "[...] define-se a centralidade nas competências para o exercício da docência como eixo da formação do professor, em detrimento de uma formação mais sólida, centrada na ciência da educação" (Kuenzer, 2024, p. 6). Tal concepção possui natureza pragmática, marcada pelo recuo à teoria, apoiada na concepção de professor reflexivo de Schön (2000) e, "[...] portanto, centrada no conhecimento tácito resultante da experiência vivida na escola, pela simetria invertida" (Kuenzer, 2024, p. 6).

Nesse ínterim, apesar de bastante desenvolvida, a reforma empresarial ainda precisava avançar em diversos aspectos, sobretudo no processo de padronização curricular, por meio de uma base comum, e na implementação de mecanismos de certificação e responsabilização, que foram se consolidar posteriormente. Em razão dos rumos políticos assumidos pelo país no início do século XXI, a reforma empresarial da educação, assim como a formação de professores, passou a seguir novos caminhos, especialmente com a ascensão da coalização petista ao governo federal, período que se estendeu de 2003 a 2016.

A gestão petista promoveu avanços significativos nas políticas sociais e educacionais, ainda que sem romper com os determinantes neoliberais (Curado Silva, 2020). Desse modo, ao mesmo tempo que ampliou o diálogo com diversas entidades para a formulação de políticas educacionais, manteve e aprofundou alguns dos elementos característicos da reforma empresarial da educação. Um exemplo foi o Saeb, que passou a compor o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), criado em 2007, configurando um estágio mais avançado da política de avaliação educacional. Conforme Felipe (2020, p. 88):

> Em sintonia com a agenda global para a educação, não demorou muito para que o Ideb se transformasse em referência de qualidade da educação brasileira, passando a orbitar em torno dele um conjunto de ações e sistemas paralelos de avaliação comprometidos com a política de metas, vislumbrada nas declarações internacionais e inaugurada no Brasil por intermédio desse indicador.

Por outro lado, como expressão dos avanços desse período e construída a partir de amplo diálogo com entidades e pesquisadores do âmbito da educação, em 2015 foi aprovada a Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho, que instituiu as "Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada" (Brasil, 2015). Essas diretrizes constituíam um conjunto de orientações para a formação de professores e, nesse sentido, Saviani (2016, p. 75) as compreende como a consolidação da base comum reivindicada desde o final dos anos 1980.

Superando a perspectiva tecnicista das competências, as DCN de 2015 propunham uma sólida formação docente, fundamentada em dimensões sociopolíticas e interdisciplinares e em práticas pedagógicas articuladas com a Educação Básica, ancoradas no tripé ensino, pesquisa e extensão. Na mesma direção, as diretrizes concebiam a formação docente inicial em articulação com a formação continuada e vinculada ao processo de valorização profissional, prevendo garantias como o ingresso por concurso público, a estabilidade, os

planos de cargos e carreiras, a valorização salarial e melhores condições de trabalho, entre outras (Brasil, 2015).

Todavia, setores comprometidos com a consolidação da reforma empresarial da educação também estavam presentes, apoiando-se nos dispositivos legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996) e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (Brasil, 2014), que previam a promulgação de uma base comum curricular. Contudo, esses setores defendiam uma concepção de base voltada à padronização e à sua articulação com a política de avaliação (Albino; Silva, 2019). Nesse contexto, a criação de uma nova governança foi fundamental para a aprovação da base nessa perspectiva. Essa governança foi constituída, em parte, pelo Movimento pela Base, articulado principalmente pela organização Todos Pela Educação (Felipe, 2020, p. 92), assim como pelo fortalecimento de setores conservadores, representados por movimentos como o Movimento Brasil Livre e o Escola Sem Partido (Freitas, 2018, p. 11). Esse processo se intensificou a partir do golpe jurídico parlamentar que depôs a coalizão petista, levando Michel Temer, então vice-presidente, à Presidência da República, posteriormente aprofundado com a vitória eleitoral de Jair Bolsonaro.

A BNCC e a consolidação da reforma empresarial da educação: precarização da formação e do trabalho docente

Com a deposição da coalização petista consolidou-se a influência empresarial no Ministério da Educação. Por meio do golpe de Estado em 2016, houve um retorno dos quadros do PSDB que estavam implementando as políticas educacionais na década de 1990 para postos-chave desse Ministério, reestabelecendo a coalização de centro-direita daquele período (Freitas, 2018, p. 11). Nesse sentido, abriu-se "[...] espaço para uma visão de educação pautada pela eficiência, resultados e flexibilidade – conceitos centrais do neoliberalismo" (Albino; Rodrigues; Dutra-Pereira, 2024, p. 11).

A primeira grande medida adotada pós-golpe foi a Emenda Constitucional n. 95/2016, que congelou as despesas sociais por vinte anos, sobretudo em saúde, segurança e educação (Brasil, 2016). Em seguida, houve a promulgação da Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que alterou a LDB e instituiu o Novo Ensino Médio, mutilando essa etapa da Educação Básica por meio dos itinerários formativos e pela legitimação do notório saber. Ainda, nesse período, houve uma deposição dos membros do Conselho Nacional de Educação e novas indicações sem consulta à comunidade científica e educacional, fechando o canal de diálogo construído no período anterior (Steinbach; Martins, 2022).

Na mesma direção, em 2017 e 2018, foi implementada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017b, 2018). Embora sua elaboração tenha sido iniciada durante o governo Dilma Rousseff, o documento foi profundamente reformulado e implementado de forma centralizada durante o governo Michel Temer. Com isso, "[...] tornou-se um instrumento central para padronizar o currículo nacional, atendendo mais aos interesses das empresas educacionais que lucram com materiais didáticos e serviços educacionais do que às necessidades pedagógicas das escolas públicas" (Albino; Rodrigues; Dutra-Pereira, 2024, p 11-12).

A BNCC consiste, assim, na reafirmação e na atualização de princípios e estratégias das DCN de 2002, bem como na incorporação de estratégias presentes nas metas 13, 15, 16 e 18 do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), que envolvem instrumentos de avaliação, processos de certificação dos cursos de formação de professores e mecanismos de ingresso da carreira docente (Albino; Silva, 2019). Além da falta de diálogo em seu processo de elaboração, a BNCC ainda foi alvo de severas críticas por parte de entidades representativas e pesquisadores, em razão de seu caráter mercadológico e reducionista. Sua organização pedagógica retoma as competências como núcleo do processo formativo, reduzindo e simplificando os processos de aprendizagens para torná-los mensuráveis. Como observa Felipe (2020, p. 94), essa perspectiva "pressupõe, portanto, que atitudes e valores, habilidades e competências são formas finas, não contextuais, e que as demandas do mundo do trabalho, bem como do exercício da cidadania, são generalizáveis", desse modo, "[...] configuram a única possibilidade de realização humana, individual ou coletiva" (Felipe, 2020, p. 94).

Destarte, as competências, no texto que institui a BNCC, são definidas como "[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2017b, p. 4). Com base nessa definição, a Educação Básica passa ser organizada em torno de dez competências gerais, que, por sua vez, se desdobram em habilidades a serem desenvolvidas pelos estudantes por meio dos diferentes componentes curriculares. Assim:

> Em suma, a "pedagogia das competências" apresenta-se como outra face da "pedagogia do aprender a aprender", cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à "mão invisível do mercado" (Saviani, 2013, p. 437).

Ao se constituir como referência para a fundamentação da concepção, da formulação, da implementação e da avaliação dos currículos escolares, a BNCC retira dos sistemas de ensino a autonomia para definir quais conhecimentos são relevantes, para que e com quais finalidades. Dessa forma, as instituições ficam restritas à adequação às proposições da Base, sem considerar as especificidades do contexto em que estão inseridas (Felipe, 2020, p. 96). Nesse sentido, o controle dos conteúdos escolares passa a ocupar o centro da reforma educacional, visando a construção de uma nova hegemonia de mercado, voltada à formação de um novo perfil de trabalhador: flexível, resiliente e empreendedor.

Ademais, na perspectiva de constituir um mercado educacional, a BNCC alcançou uma abrangência inédita nas políticas educacionais brasileiras, articulando, simultaneamente, a dimensão curricular, as matrizes de referências das avaliações em larga escala, o currículo da formação inicial e continuada de professores e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (Felipe, 2020, p. 96-97). Nesse contexto, não seria exagerado afirmar que a BNCC representa o principal mecanismo de consolidação da reforma empresarial da educação no Brasil, uma vez que se constitui, "[...] no quadro atual das políticas neoliberais em curso, o carro-chefe das políticas educacionais no âmbito da formação de professores" (Steinbach; Martins, 2022, p. 111).

No tocante à formação de professores, em 2019 foi publicada a Resolução CNE/CP n. 2, de 20 dezembro, que definiu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica" e instituiu a "Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)" (Brasil, 2019). A norma revogou as DCN de 2015 e retomou, em grande medida, os princípios das DCN de 2002, reafirmando a formação docente por competências e instituindo um sistema de avaliação de cursos de licenciatura e de certificação de competências docentes (Albino; Silva, 2019, p. 144). Dessa forma:

> Nessa perspectiva, a BNCF [BNC-Formação] demanda que os currículos de todos os cursos de licenciatura sejam reformulados para atender às mudanças definidas para a formação dos professores, bem como anuncia que os professores terão que se submeter a exames para que possam atuar profissionalmente e até ser contratados, intensificando o controle do Estado no trabalho docente.
> Em face de tais propostas, há que se considerar que a educação brasileira possui um Sistema Nacional de Avaliação (SINAES) e por intermédio dele vem sendo avaliada por intermédio de provas padronizadas anuais que são aplicadas em determinadas séries, nas quais os alunos são testados em seus conhecimentos e suas notas se tornam representativas da qualidade educacional de suas escolas ou Instituições de Ensino Superior (IES), e as notas resultantes da média de pontuações podem gerar bonificações ou intervenções externas (Hage et al., 2020, p. 143-144).

Ademais, além de ser instituída sem o diálogo com a comunidade científica e educacional, a BNC-Formação foi promulgada antes do término do prazo concedido às instituições de ensino superior para adequação às DCN de 2015, previsto para 2020. Dessa forma, não houve tempo, tampouco uma proposta de avaliação dessas diretrizes (Curado Silva, 2020, p. 102-103). A BNC-Formação também representa uma inflexão em relação às DCN de 2015. Ao retomar a matriz de competências, organiza a formação docente em três dimensões: conhecimento profissional; prática profissional e engajamento profissional, sendo que cada uma delas se desdobra em quatro competências específicas (Brasil, 2019, p. 2). Configura-se, assim, uma política de formação de professores que implica o controle e a regulação do trabalho docente, engessando tanto o que o professor deve ensinar quanto os conhecimentos considerados legítimos, os quais passam a ser previamente definidos e orientados pelo desempenho nas avaliações externas padronizadas, reduzindo a possibilidade de um trabalho crítico e emancipador (Steinbach; Martins, 2022, p. 116).

A articulação com a BNCC expressa uma perspectiva reducionista e limitadora da formação e do trabalho docente. Nesse sentido, ao conceber a prática como mera reprodução de objetos de conhecimento previstos na Base ou como busca de soluções imediatas para os problemas educacionais, essa perspectiva atribui primazia ao saber-prático e enfatiza o desempenho em detrimento da função teórica, simplificando e fragilizando a formação profissional (Curado Silva, 2020, p. 119). Dessa forma:

> Mesmo que os textos das resoluções afirmassem a necessária articulação entre teoria e prática, a desconsideração do princípio epistemológico que define essa relação, acabou por se expressar, nas propostas curriculares aqui analisadas, em uma postura pragmático utilitarista, em que se conhece apenas o que é útil: o saber escolar e as metodologias (Kuenzer, 2024, p. 7).

Vê-se, portanto, em vez de unidade entre teoria e prática, a BNC-Formação adota uma concepção associativa, na qual ambas são tratadas como polos separados e justapostos, sem integração efetiva. Nesse contexto, a prática é esvaziada de sua dimensão teórica, em decorrência da centralidade atribuída à formação por competência e ao engajamento profissional. Configura-se, assim, uma perspectiva pragmática, na qual a prática basta por si mesma, perdendo seu potencial transformador, que somente se realiza por meio da práxis, entendida como a unidade indissociável entre teoria e prática, como um devir histórico (Curado Silva, 2020, p. 111-112).

Ao promover uma lógica economicista, a BNC-Formação contribui para a desintelectualização da docência, acompanhada de intensificação e precarização do trabalho

docente, por meio de políticas de regulação, engessamento e controle das instituições formadoras. Nesse sentido, reposiciona os professores e estudantes como operadores de competências e habilidades, retirando da docência a autonomia em planejar e desenvolver projetos curriculares, assim como nas decisões pedagógicas em relação ao ensino-aprendizagem, legitimando uma lógica de gerenciamento do processo pedagógico. Além disso, ao priorizar a formação por competências, a BNC-Formação secundariza o trabalho docente, deixando de contemplar aspectos fundamentais do desenvolvimento e valorização profissional, como plano de cargos e carreira, piso salarial, estabilidade e ingresso por concurso público, condições de trabalho, entre outros (Curado Silva, 2020, p. 117).

Em 2023, a coalização petista voltou a comandar o governo federal, com início do terceiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva. Com essa retomada, havia uma grande expectativa de revogação das medidas educacionais sancionadas após o golpe de 2016, expectativa que, contudo, não se concretizou plenamente. No tocante à formação de professores, em 29 de maio de 2024 foi publicada a Resolução CNE/CP n. 4, que, revogou a BNC-Formação e instituiu as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura)" (Brasil, 2024).

Todavia, diferente do processo dialógico que marcou a elaboração das políticas na década de 2010, desta vez o governo federal não submeteu a proposta à discussão pública, limitando-se para contribuições individuais, em ambiente virtual e por um curto período (ANFOPE, 2024, p. 10). Nesse contexto, as novas DCN foram apresentadas como uma proposta de consenso nacional em torno da formação de professores. No entanto, para a ANFOPE (2024, p. 3), o documento promove uma "bricolagem" entre as DCN de 2015 e a BNC-Formação, "[...] no sentido do improviso, que se perde num emaranhado de elementos conceituais, referenciados em pesquisadores/as proeminentes do país".

A tentativa de construir esse consenso se deu por meio da incorporação de um discurso hegemônico que "[...] defende a construção dos currículos por competência, como forma de ajuste às transformações que vêm ocorrendo no mundo globalizado" (Kuenzer, 2024, p. 10), perspectiva presente na BNC-Formação. Ao mesmo tempo, esse discurso reconhece as "[...] contribuições do grupo progressista que defende, desde sempre, a sólida formação teórica, a relação teoria-prática na perspectiva da práxis, a gestão democrática e a valorização do profissional" (Kuenzer, 2024, p. 10), princípios presentes nas DCN de 2015. Dessa forma,

como indica a ANFOPE (2024, p. 3), as novas DCN simplificam e reduzem contradições oriundas de diferentes campos da educação:

> Para tanto, contribui decisivamente a pedagogia das competências, pela sua concepção pragmático-utilitarista e alienante, uma vez que superficializa a formação teórica, tendo como consequência a ausência do pensamento crítico, da organização coletiva e da criação de projetos contra-hegemônicos voltados para o enfrentamento da desigualdade e da injustiça social. Não há, portanto, consenso possível (Kuenzer, 2024, p. 11).

Além da combinação de pressupostos e concepções inconciliáveis, a ANFOPE (2024) apresenta um conjunto de críticas às DCN de 2024. Entre elas, destacam-se: a extinção da prática como componente curricular, restringindo a formação de professores a 400 horas de estágio realizados ao longo do curso, promovendo a dissociação entre teoria e prática no processo formativo; a ausência de diretrizes voltadas à valorização profissional, sem contemplar aspectos como formação inicial e continuada, planos de carreiras, piso salarial, ingresso por concurso público e condições adequadas do trabalho docente; a inexistência de uma política de formação continuada; simplificação do Sistema Nacional de Educação, reduzindo a um regime de colaboração entre os entes federados; o retrocesso na concepção de extensão, entre outros aspectos.

Ao manter a centralidade na BNCC, as DCN de 2024 dão continuidade às políticas da BNC-Formação, promovendo uma formação docente tecnicista, orientada pela lógica da padronização, articulada com avaliações em larga escala e mecanismos de certificação, com foco em resultados e eficiência. Esse processo revela o quanto o setor privado consolidou sua influência no MEC, moldando "[...] a educação pública por meio de diretrizes que favorecem a comercialização de serviços educacionais, como plataformas digitais e treinamentos para professores/as" (Albino; Rodrigues; Dutra-Pereira, 2024, p. 13). Vê-se, portanto, a continuidade da reforma empresarial da educação, uma vez que, como já alertava Freitas (2018, p. 105-106):

> Essas políticas e a nova formatação do tecnicismo têm impacto direto no trabalho docente. Com um maior controle do conteúdo a ser ensinado, por meio de bases nacionais curriculares e com um maior controle do próprio conteúdo da formação do professor por bases nacionais que regulam a própria formação do magistério, aparece a possibilidade de se instituírem programas de credenciamento de professores, por meio de exames pós-formação inicial e, também, um maior controle das agências de formação do magistério, através de processos de credenciamento destas. Esse processo padroniza (pelos critérios de credenciamento) a formação e elimina a diversidade de projetos formativos nas agências de preparação de professores, ao mesmo tempo que permite uma formação aligeirada e em agências formativas improvisadas, já que é o controle pelo credenciamento, em exame posterior à formação inicial, o que define o exercício da profissão.

Desse modo, “a reforma empresarial da educação concebe o magistério da mesma forma que concebe a escola, inserido em um livre mercado competitivo” (Freitas, 2018, p. 109). Nesse cenário, intensifica-se a precarização do trabalho docente, com salários vinculados aos resultados esperados, especialmente ao desempenho dos estudantes em avaliações padronizadas, sem garantia de estabilidade e, preferencialmente, sem sindicalização. Isso porque “[...] estabilidade, salários iguais, previdência e sindicalização são condições que impediriam o mercado de produzir ‘qualidade’ na escola” (Freitas, 2018, p. 109).

Os impactos da reforma empresarial da educação no trabalho docente: análise qualitativa da pesquisa nacional em rede

As discussões apresentadas anteriormente apontam que a reforma empresarial da educação, tendo a BNCC como seu carro-chefe, implica o aprofundamento da precarização do trabalho docente. Como expressão concreta desse processo, esta seção analisa os resultados da pesquisa em rede desenvolvida entre 2022 a 2025, no âmbito do edital Universal MCTIC/CNPq 2022-2025, intitulada “Nova gestão pública e tecnologias digitais na educação básica e impactos no trabalho docente: uma abordagem internacional – Brasil, Argentina e Portugal”.

A pesquisa envolveu pesquisadores(as) de oito universidades brasileiras – Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Universidade de Uberaba (UNIUBE), Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM), Universidade Federal de Jataí (UFJ), Universidade Federal de Catalão (UFCat), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – e de duas instituições estrangeiras: a Universidade de Buenos Aires (UBA), na Argentina, e a Universidade Nova de Lisboa (UNL), em Portugal. O estudo teve como objetivo analisar as transformações no trabalho docente no contexto da difusão da Indústria 4.0 e da nova gestão pública sob o aprofundamento das políticas neoliberais.

A pesquisa possui caráter exploratório, por se tratar de um tema complexo e multifacetado, que deve ser compreendido em sua dinâmica e historicidade, não sendo, portanto, facilmente quantificável ou previsível. Segundo Marconi e Lakatos (2005), a pesquisa exploratória visa esclarecer conceitos e compreender aspectos iniciais do fenômeno, sem a pretensão de fornecer respostas definitivas. O estudo compreendeu pesquisa bibliográfica, documental, em dados primários e pesquisa empírica, por meio da aplicação de questionário.

O questionário aplicado possui 64 questões fechadas e 2 questões abertas e foi estruturado em cinco eixos: (1) Informações gerais; (2) Condições de Trabalho e Subjetividade Docente; (3) Trabalho Docente e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação; (4) Políticas Educacionais; e (5) Relação com o Sindicato. Essa organização buscou apreender, de forma abrangente, a totalidade do objeto na realidade educacional. Neste trabalho, discute-se os resultados do eixo 2 da pesquisa, referente às Condições de Trabalho e Subjetividade Docente, abordando fatores que evidenciam o aprofundamento da precarização do trabalho docente decorrente da reforma empresarial da educação.

A aplicação do questionário ocorreu em duas fases. A primeira consistiu em um "pré-teste", no qual o próprio grupo de pesquisadores, composto também por professores da rede de Educação Básica pública, respondeu ao instrumento. Nessa etapa, foram identificados problemas e dificuldades tanto de natureza técnica e operacional, quanto de conteúdo, o que demandou a realização de novas reuniões para ajustes e reformulações. A segunda fase compreendeu sua aplicação em formato remoto, no período de 1º de setembro de 2023 a 31 de março de 2024, resultando em 443 respostas válidas, distribuídas em: 152 em Minas Gerais, 69 em Santa Catarina, 50 em Goiás, 46 no Paraná, 35 no Mato Grosso, 16 no Piauí, 15 no Pará, 13 em Pernambuco, 13 em São Paulo, 12 na Bahia, 9 no Maranhão, 4 no Rio Grande do Norte, 2 no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul e 1 em Amapá, Ceará, Distrito Federal, Espírito Santo e Sergipe. A coleta de dados buscou contemplar aspectos sociodemográficos, profissionais e institucionais, bem como percepções e experiências diretamente relacionadas ao tema central da pesquisa.

Os docentes participantes concentram-se, majoritariamente, na faixa etária de 25 a 29 anos, correspondente a 39% da amostra. Em seguida, destacam-se os docentes com idade entre 50 e 59 anos (28%), enquanto aqueles com 60 anos ou mais representam 22% dos respondentes. Quanto ao gênero, 77,9% dos participantes identificam-se como mulheres. Em relação à rede de ensino, 44,7% atuam na rede municipal, 38,1% na rede estadual e 11% exercem suas atividades em ambas as redes (municipal e estadual). Esses dados evidenciam, inicialmente, um predomínio de mulheres entre os participantes da pesquisa e uma concentração de docentes nas faixas etárias de 25 a 29 anos e de 50 anos ou mais.

No que se refere ao tempo de atuação docente, 29,8% atuam há 20 anos ou mais; 20,1% entre 8 e 12 anos; 14,9% entre 12 e 16 anos; 13,5% entre 4 e 8 anos; 13,3% entre 16 e 20 anos; 5,4% entre 2 e 4 anos; 1,6% há 1 ano; e 1,4% menos de 1 ano. Observa-se que 54,9% dos participantes possuem menos de 16 anos de experiência docente, enquanto 43,1%

atuam há 16 anos ou mais, indicando um perfil profissional relativamente heterogêneo, embora com a predominância de docentes com até 16 anos de atuação.

Em relação à carga horária de trabalho, 40,43% dos docentes participantes afirmaram cumprir jornadas de 40 horas semanais, enquanto 26,19% trabalham 30 horas por semana, 18,26% relataram jornadas de 20 horas e, por fim, 15,12% declararam trabalhar mais de 40 horas semanais. Considerando os dados de forma agregada, 55,55% dos docentes possuem jornadas de 40 horas ou mais por semana, evidenciando uma elevada carga de trabalho.

Além da extensa jornada, 72,2% dos professores afirmaram enfrentar prazos curtos para a realização de planejamentos: 40,6% relataram vivenciar essa situação com frequência, enquanto 31,6% afirmaram que isso ocorre sempre. Em contrapartida, 23,3% disseram raramente enfrentar esse tipo de situação, e apenas 4,5% afirmaram nunca passar por essa condição.

Nessa direção, a maioria dos docentes 79,3% afirmou que o preenchimento de papéis e documentos faz parte de sua rotina. Desse total, 43,36% relataram realizar essa atividade frequentemente, enquanto 35,7% afirmaram realizá-la sempre. Apenas 19,9% disseram fazê-la raramente, e 0,8% afirmaram nunca desempenhar essa atividade. Da mesma forma, 77,2% dos docentes indicaram que o registro em plataformas online e diários eletrônicos integra suas atividades rotineiras, sendo realizado frequentemente por 47,4% e sempre por 29,8% dos participantes. Como consequência dessa demanda burocrática, 72,3% dos professores afirmaram não conseguir se dedicar adequadamente às atividades didáticas: 41,1% relataram enfrentar essa dificuldade frequentemente, enquanto 31,2% disseram que ela ocorre sempre. Em contrapartida, 22,3% dos docentes afirmaram raramente vivenciar essa situação, e apenas 5,4% declararam nunca enfrentar essa dificuldade.

Esses dados revelam que o pouco tempo destinado ao planejamento está associado à sobrecarga de atividades burocráticas, o que contribui para a frustração do trabalho pedagógico, a exaustão profissional e o agravamento das dificuldades enfrentadas pela docência na atualidade. Nesse contexto, o processo de plataformização impõe um volume crescente de demandas burocráticas à rotina docente, configurando uma das expressões da precarização do trabalho. Como consequência, reduz-se o tempo dedicado às atividades pedagógicas, ao mesmo tempo em que se intensifica um processo de padronização do ensino, no qual as avaliações externas passam a determinar, em grande medida, o que deve ser ensinado. Assim:

> O que os sistemas de avaliação em larga escala produziram, ao lado da excessiva burocratização dos processos educativos, foi maior controle sobre a formação humana e do seu ajustamento ao tipo de trabalho ideal, atualmente requerido pelo padrão de acumulação capitalista. Para a sua reprodução ampla e ampliada urgem currículos escolares estéreis do ponto de vista das questões fundamentais da vida humana, mas produtivos para formar o cidadão idealizado do século XXI: competitivo, empreendedor, cooperativo, ativo no enfrentamento dos problemas do mundo global, de preferência, sem questioná-lo (Felipe, 2020, p. 99).

Dos docentes entrevistados, 78,1% consideram que a profissão não é valorizada e, além disso, 63,3% afirmaram não se sentir valorizados pelos gestores das políticas educacionais. No que se refere à remuneração, 51% declararam possuir uma renda mensal superior a R$ 4.420,00; 22,1% afirmaram receber entre R$ 3.420 e R$ 4.419,00; 20,1% indicaram receber entre R$ 2.420,00 e R$ 3.419,00; e 6,8% declararam ganhar entre R$ 1.320,00 e R$ 2.419,00.

A baixa remuneração constitui uma das faces da precarização do trabalho docente, uma vez que 81% dos respondentes não estão satisfeitos com os salários que recebem em comparação com os outros profissionais com formação equivalente: 43,1% afirmaram estar insatisfeitos e 37,9% pouco satisfeitos. Desse modo, quase a totalidade dos docentes, 96,8%, considera que não recebe uma remuneração compatível com o trabalho realizado.

Nesse sentido, além da precarização da formação, o trabalho docente encontra-se na mesma tendência de precarização das relações laborais características do capitalismo contemporâneo. Além dos baixos salários e da intensificação do processo de trabalho, observa-se uma tendência de transformação das relações laborais, sobretudo por meio de contratos intermitentes e *just in time*, destinados a suprir afastamentos, faltas ou licenças, em um processo chamado de uberização. Ademais, verifica-se uma perspectiva de desestruturação da carreira pública e de ruptura da isonomia, com prevalência de contratos flexibilizados e terceirizados (Kuenzer, 2024, p. 13). Essas relações ganharam maior respaldo e se intensificam a partir da reforma trabalhista promovida pela Lei da terceirização (Brasil, 2017c) e pela alteração da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Brasil, 2017d). Dessa forma:

> O trabalho docente, face aos novos caminhos trilhados pelas reformas educacionais, desde a década de 1990 [...] passa por um movimento de reestruturação, uma vez que incorre em maior responsabilização dos professores em relação aos resultados efetivos da escola. Neste sentido, há um processo de precarização e intensificação (Curado Silva, 2020, p. 117).

Todo esse processo de precarização e intensificação do trabalho docente tem resultado no adoecimento de professores, de modo que as doenças físicas e psicológicas têm se tornado

cada vez mais frequentes em suas vidas. Nessa direção, 86,5% dos docentes entrevistados afirmaram ter desenvolvido algum tipo de doença no exercício da profissão. Além disso, 62,7% responderam que vão trabalhar com desgaste emocional, sendo que 46% afirmaram vivenciá-lo frequentemente e 16,7% sempre. Em contrapartida, 26,4% indicaram que isso ocorre raramente, enquanto 8,1% responderam nunca ter vivenciado esse tipo de situação. Ainda nesse contexto, 57,6% dos docentes afirmaram ir trabalhar com ansiedade, dos quais 40% relataram sentir esse estado frequentemente e 17,6% sempre.

Desse modo, a crescente demanda por novas atribuições e a intensificação do trabalho, que implicam a redução do tempo destinado às atividades básicas da vida, têm provocado o adoecimento dos docentes, além de um sentimento constante de cansaço. Soma-se a isso a "[...] pressão exercida sobre o papel realizado pelos professores, ou seja, exigências de cunho moral e profissional, não resguardadas pelas condições de trabalho e de política nacional" (Curado Silva, 2020, p. 117-118). A escola passa a se organizar, portanto, na lógica da empresa capitalista, na qual os resultados esperados não coincidem com os fins da educação, mas são orientados por metas estabelecidas a partir dos índices provenientes das avaliações externas. Nesse contexto, intensificam-se o controle do trabalho, a excessiva burocratização e a mecanização de tarefas repetitivas, em detrimento de uma perspectiva crítica e reflexiva voltada à construção do processo de ensino-aprendizagem (Lima; Sena, 2020, p. 30).

Considerações finais

O presente trabalho discutiu a reforma empresarial da educação, a formação de professores e seus desdobramentos para a precarização do trabalho docente, evidenciando a intensidade das reformas neoliberais na educação pública brasileira. Por meio da triangulação entre as pesquisas documental, bibliográfica e empírica, buscou-se identificar e analisar as tendências do processo de precarização da formação e do trabalho docente.

A análise das políticas públicas voltadas à formação de professores demostra que esse processo tem se transformado ao longo dos anos, sendo marcado por retrocessos e contradições, em favor dos interesses mercadológicos e, sobretudo, dos organismos internacionais. Nesse contexto, a BNCC consolida um processo de reforma empresarial de caráter tecnicista, fundamentado na pedagogia das competências e orientado por metas e resultados mensurados por avaliações externas e índices de qualidade. Assim, a BNCC insere e consolida a formação de professores em uma lógica de alinhamento entre padronização, avaliação e certificação.

A pesquisa empírica revelou que o cotidiano dos professores nas escolas públicas de ensino tem se tornado mais precarizado, à medida que o trabalho docente passou a incorporar novas atribuições e a se burocratizar para atender às exigências decorrentes dos índices educacionais e das avaliações externas. Nesse contexto, o aumento de carga horária, a precarização dos vínculos trabalhistas, a plataformização do trabalho docente entre outros fatores, têm comprometido o trabalho pedagógico e reduzido a autonomia dos professores e das instituições de ensino quanto ao que ensinar, para quem ensinar e como ensinar.

Os resultados da pesquisa evidenciam um quadro de professores exaustos, adoecidos física e psicologicamente e submetidos à desvalorização salarial, fator que contribui para a desmotivação em relação à profissão docente. Esse cenário reforça as preocupações que entidades científicas e sindicais, como a ANFOPE (2024), vêm manifestando acerca do modelo de formação de professores atualmente em vigor, bem como do futuro dos cursos de licenciaturas no Brasil.

Diante dos retrocessos observados nas últimas décadas, especialmente daqueles decorrentes da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do conjunto de políticas públicas que a acompanham, esta pesquisa corrobora o alerta da ANFOPE (2024) e de outros pesquisadores e entidades da área. Nesse sentido, evidencia-se a urgência da revogação da BNCC e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2024, retomando os avanços construídos ao longo da década de 2010, em especial as DCN de 2015, sem perder de vista a necessidade de aprofundar e fortalecer os princípios democráticos que orientam a formação de professores.

Referências

ALBINO, Angela C. A.; RODRIGUES, Ana Claudia S; DUTRA-PEREIRA; Franklin K. A formação docente em disputa política: as persistentes apostas curriculares neopragmatistas e neoconservadoras. **Revista Educação e Formação,** Fortaleza, v. 9, e14103, 2024. DOI: Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/14103/12446. Acesso em: 08 out. 2026.

ALBINO, Angela C. A.; SILVA, Andreia F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. **Revista Retratos da Escola,** Brasília, v. 13, n. 25, p.137-153, jan./maio, 2019. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/966/pdf. Acesso em: 18 ago. 2026.

ANFOPE. **Nota da Anfope sobre o Parecer CNE/CP nº 4/2024.** 18 abr. 2024. Disponível em: https://www.anfope.org.br/nota-da-anfope-sobre-o-parecer-cne-cp-no-4-2024-2/. Acesso em: 08 maio 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 31, 9 abr. 2002.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE [2014-2024] e dá outras providências.** Diário Oficial da União, 26 jun. 2014, Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 8-12, 2 jul. 2015.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 95, de 16 de dezembro de 2016. **Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...]**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 fev. 2017a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017b.

BRASIL. Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017. **Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 mar. 2017c.

BRASIL. Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017. A**ltera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 jul. 2017d.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 4, de 17 de dezembro de 2018. **Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCCEM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 120-125, 18 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 115-119, 23 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura).** Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 26-29, 3 jun. 2024.

CURADO SILVA, K. A. P. C. A (de)formação de professores na Base Nacional Comum Curricular. *In:* UCHOA, A. M. C. *et al.* (Orgs.). *Diálogos Críticos:* Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? v. 2. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 102-122.

FELIPE, Eliana da S. Do SABE à BNCC: padronizar para avaliar. In: UCHOA, Antonio M. C.; LIMA, Atila de M.; SENA, Ivania P. F. de S. (Orgs.). **Diálogos Críticos:** Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? v. 2. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 80-101.

FREITAS, Luiz. Carlos. **A reforma empresarial da educação***:* novas direitas, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S. A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996. p. 9-49.

HAGE, Salomão A. M.; CAMARGO, Leila M.; GOMES, Rosiane K.; FIGUEIRÊDO, Alan M. BNCC e BNCF: padronização para o controle político da docência, do conhecimento e da afirmação das identidades. *In:* UCHOA, Antonio M. C.; LIMA, Atila de M.; SENA, Ivania P. F. de S. (Orgs.). **Diálogos Críticos:** Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? v. 2. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 142-178.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

KUENZER, Acacia K. Formação docente: novos ou velhos desafios? As diretrizes curriculares e a institucionalização da precarização da formação. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 24, p. 1-15, jun. 2024. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/17282/4065. Acesso em: 12 set. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Atila. M.; SENA, Ivania P. F. S. A pedagogia das competências na BNCC e na proposta da BNC de formação de professores: a grande cartada para uma adaptação massiva da educação à ideologia do capital. *In:*UCHOA, Antonio M. C.; LIMA, Atila de M.; SENA,

Ivania P. F. de S. (Orgs.). **Diálogos Críticos:** Reformas educacionais: avanço ou precarização da educação pública? v. 2. Porto Alegre: Fi, 2020. p. 11-37.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento – revista de educação,** Niterói, n. 4, p. 54-84, 2016. Disponível em: https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710. Acesso em: 18 mai. 2026.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

STEINBACH, Greice; MARTINS, Rosa E. M. W. M. BNC-Formação e as implicações para a formação de professores/as. **Polyphonía,** Goiânia, v. 33, n.1, p. 106-123, jan./jun. 2022. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/view/74597/39005. Acesso em: 06 out 2026.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/cdkv4084

Avaliações de desempenho e seus efeitos na conformação de um docente de novo tipo: o caso da rede pública estadual de Goiás[1]

Performance appraisals and their effects on shaping a new teacher profile: the case of the state public school system of Goiás

Mariza Almeida Rosa Pereira[2]
Pauliane Rodrigues Resende[3]
Camila Alberto Vicente de Oliveira[4]

[I] Universidade Federal do Goiás – UFG, Jataí, GO, Brasil; marizarosa167@gmail.com
[II] Universidade Federal de Jataí – UFJ, Jataí, GO, Brasil; pauliane.rodrigues.resende@gmail.com
[III] Universidade Federal de Jataí – UFJ, Jataí, GO, Brasil; camila.oliveira@ufj.edu.br

Resumo:
O presente artigo objetiva analisar de que forma as avaliações de desempenho delineiam o perfil do professor e impactam seu trabalho na educação básica no estado de Goiás, tendo em vista que a administração gerencial tem imposto uma intensa responsabilização por resultados aos professores e exigido o cumprimento de novas demandas por meio dessas avaliações. Foi realizada pesquisa documental descritivo/exploratória para a coleta e conhecimento dos documentos disponíveis na Secretaria de Educação do estado de Goiás, que tratavam da avaliação de desempenho dos docentes. Metodologicamente, ancorou-se nos fundamentos do materialismo histórico-dialético, a fim de investigar como é traçado esse perfil do professor no estado de Goiás e, observando-se os constituintes históricos, foram analisados documentos no período de 2007 a 2020. Utilizou-se como ferramenta de análise dos *corpora* textuais dos documentos a análise crítica do discurso como embasamento para a reflexão e discussão sobre os dados. Ao término da pesquisa, chegou-se à conclusão que o perfil do professor foi e continua sendo delineado por meio das exigências feitas pelo estado. Verificou-se que há grande impacto negativo das avaliações de desempenho, à reconfiguração do trabalho e à constituição de uma nova subjetividade do docente em direção à precarização, intensificação e alienação.

Palavras-chave: Política educacional; Estado gestor; Trabalho docente; Avaliações de desempenho.

---

[1] Pesquisa de mestrado intitulada "Avaliações de desempenho: implicações no trabalho docente na rede pública estadual de Goiás", desenvolvida junto ao Grupo de Estudos Formação de professores e práticas educativas - NUFOPE/UFJ, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí.

[2] Mestra em Educação, Universidade Federal de Jataí (UFJ); Docente da Rede Estadual de Goiás - Brasil; Grupo de estudos Formação de professores e práticas educativas - NUFOPE/UFJ. Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-2691-9977. E-mail: marizarosa167@gmail.com

[3] Doutoranda em Educação, Universidade Federal de Jataí (UFJ); Docente do Centro Universitário de Mineiros – UNIFIMES -Mineiros – Brasil; Grupo de estudos Formação de professores e práticas educativas - NUFOPE/UFJ; Bolsista CAPES. Orcid iD: https://orcid.org/0000-0003-2336-8185 E-mail: pauliane.rodrigues.resende@gmail.com

[4] Doutora em Educação, Universidade de São Paulo (UFJ); Docente da Faculdade de Educação – Universidade Federal de Jataí - Brasil; Programa de Pós-graduação em Educação Grupo de estudos Formação de professores e práticas educativas - NUFOPE/UFJ. Orcid iD: https://orcid.org/0000-0002-0614-4481 E-mail: camila.oliveira@ufj.edu.br

Abstract: This article seeks to analyze how performance appraisals shape the teacher profile and impact their work in basic education in the state of Goiás, considering that managerial administration has imposed intense accountability for results on teachers and demanded compliance with new requirements through these evaluations. Descriptive-exploratory documentary research was conducted to collect and review the documents available at the Department of Education of the State of Goiás regarding teacher performance evaluation. Methodologically, the study was grounded in historical-dialectical materialism to investigate how this teacher profile is defined in Goiás; documents from the 2007-2020 period were analyzed with attention to historical contexts. Critical discourse analysis was used as a tool to examine the textual *corpora* of the documents, serving as a basis for reflection and discussion of the data. At the end, the research concluded that the teacher profile has been – and continues to be – shaped by state-imposed requirements. A significant negative impact of performance appraisals was observed regarding the reconfiguration of work and the formation of a new teacher subjectivity leading toward precarization, intensification, and alienation.

Keywords: Educational policy; Managerial state; Teaching work; Performance appraisals.

Introdução

O presente artigo tem origem em uma dissertação de mestrado cujo eixo central voltou-se para as reflexões em torno da avaliação de desempenho de docentes da Rede Estadual de Goiás e se e de que forma este instrumento pode contribuir para delinear o perfil deste profissional. Desta forma, o objetivo geral da pesquisa foi analisar o perfil do professor da educação básica subjacente nas avaliações de desempenho realizadas pela Secretaria de Educação do estado de Goiás e compreender os impactos dessas avaliações no seu trabalho na escola.

Desenvolvida durante o isolamento social provocado pela pandemia ocasionada em virtude do descontrole da circulação do vírus Covid-19, a investigação tomou como ponto de partida um balanço de literatura o qual destacou o levantamento de pesquisas que analisaram como ocorreu a implementação de políticas educacionais como a avaliação de desempenho de professores em vários estados e regiões de nosso país; como foram instituídas políticas de remuneração e como essas questões se relacionam com práticas gerencialistas no ambiente educacional.

O levantamento realizado no primeiro semestre de 2021 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor “Avaliações de desempenho” e o filtro “Educação” revelou vinte e sete estudos. Foi objetivo deste levantamento promover reflexão sobre como os estudos avançaram a respeito da avaliação de desempenho docente, de que forma ela é instaurada na instituição escolar, as suas origens e possíveis consequências, a fim de que se possa analisar criticamente o impacto do gerencialismo na educação e avançar os estudos sobre outros aspectos ainda não abordados, visto que, nessa etapa inicial, foram

encontrados trabalhos que analisaram criticamente tais avaliações e outros que apenas verificaram e descreveram a implementação de modelos de avaliação de desempenho do professor, numa abordagem fenomenológica e/ou idealista, com uma postura acrítica sobre esse objeto, inclusive concordando de todo no sentido de que esse tipo de avaliação realmente é necessário para melhorar a aprendizagem dos alunos, ou ainda, se aborda essa avaliação como melhor recurso para se fazer uma eficiente gestão na escola.

Diante disso, justificou-se a necessidade de avançar academicamente, especialmente na análise desse objeto por meio de uma abordagem a partir do materialismo histórico-dialético.

Considerando esse pressuposto, o texto abordará os elementos centrais do gerencialismo e suas interfaces com a educação, o trabalho docente e avaliação de desempenho; na sequência, a descrição dos procedimentos metodológicos e, por fim, os dados que apontam para a forma pela qual a avaliação de desempenho impetrada aos docentes no estado de Goiás contribuiu para a conformação de um profissional de novo tipo e os (possíveis) efeitos sobre o seu trabalho.

1. Gerencialismo, performatividade e avaliação docente

Muito se discute sobre a função da escola pública no que tange a determinar qual seria realmente seu papel e sobre ela recai a responsabilidade de prover o conhecimento e de propiciar a socialização para os estudantes entre tantas outras funções que lhe são atribuídas paradoxalmente. Sem conseguir executá-las, é considerada pelo próprio Estado e por organismos multilaterais ineficientes e em crise. Desse modo, é que se torna palco para a implementação de políticas educacionais, que não resolvem os verdadeiros problemas, como os de baixa aprendizagem, por exemplo.

As reformas do Estado, promovidas a partir de 1990, no Brasil, notadamente alavancaram ações educativas neoliberais. É introduzido, na escola, o conceito de mercado, presente nas políticas oficiais, despreocupadas com as reais dificuldades das instituições. Frigotto (2011, p.245) mostra que a escola pública é de grande interesse do "privado", o que pode ser observado numa análise mais profunda do movimento Todos pela Educação,

> O movimento dos empresários em torno do Compromisso Todos pela Educação e sua adesão ao PDE, contrastada com a história de resistência ativa de seus aparelhos de hegemonia e de seus intelectuais contra as teses da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, revela, a um tempo, o

> caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas.

Destarte, o Estado, em vez de direcionar a aplicação de mais investimentos em políticas públicas que mitiguem não só problemas estruturais da escola, mas também de melhoria da aprendizagem na educação básica e no ensino superior, direciona – os para ações específicas para amenizar situações pontuais e converte recursos para empresas privadas atuarem na execução dessas ações. Há, em contrapartida, uma ênfase em políticas de avaliação, a fim de extrair do arcabouço escolar o que de concreto tais ações puderam apresentar como resultados.

Sabe-se também que a escola é o reflexo do corpo social e nela se protagonizam, inclusive, embates políticos e socioeconômicos. Ela é ferramenta estratégica para a difusão de ideologias em favor do capital, como por exemplo, os conceitos de "meritocracia", de "produtividade". O Banco Mundial e outros organismos concedem financiamentos a países em desenvolvimento desde que implementem políticas para a amenização da pobreza, afinal o capital precisa se expandir, e é necessário a "produção" de indivíduos autônomos, que possam sozinhos sobreviver e dar sua força de trabalho para a manutenção desse sistema capitalista.

Nestes termos, segundo Zanardini (2014, p.273),

> O discurso ideológico do papel primordial da educação eficiente como promotora de mobilidade social atua em pelo menos duas frentes: por um lado é veiculado o pensamento de que por meio de uma educação de qualidade seria possível aos pobres saírem de sua pobreza e, por outro, uma educação considerada ineficaz, precária em seus resultados avaliativos, não forneceria condições ao pobre para a superação do seu estado.

As citadas transformações pelas quais passou a escola pública brasileira nas últimas décadas, sobretudo com a intensificação das avaliações externas, a responsabilização dos professores por resultados e, mais recentemente, a incorporação das tecnologias digitais ao cotidiano escolar, não podem ser entendidas isoladamente. Elas fazem parte de um movimento mais amplo de reestruturação do Estado, principalmente a partir da crise capitalista dos anos 1970, que redefiniu o papel do setor público para um novo modo de administrar as políticas sociais: o gerencialismo (Lima; Gandin, 2012).

Nesse modelo, o gerencialismo, que pode ser entendido como uma forma de governar que traz para o setor público, e de modo particular para a educação, princípios próprios da gestão empresarial, como eficiência, produtividade, controle por metas e avaliação de

resultados. Foi nessa lógica que o trabalho escolar deixa de ser pensado, em primeiro lugar, como espaço de formação humana e passa a ser organizado por indicadores, desempenho e comparação. Assim, em vez de uma educação voltada à formação crítica dos sujeitos, consolida-se uma linguagem administrativa que redefine o sentido da escola, do papel docente e da própria ideia de qualidade educacional. (Ball, 2005)

Nessa perspectiva, o Estado deixa progressivamente de ser o provedor direto de serviços sociais para assumir a posição de gestor e avaliador das políticas executadas por terceiros, sejam eles agentes privados, organizações da sociedade civil ou o chamado setor informal. Esse deslocamento não representa, contudo, uma simples redução do Estado; trata-se, antes, de uma rerregulação na qual o controle direto sobre os processos é substituído pelo controle a distância, exercido por meio do estabelecimento de metas, indicadores e avaliações de desempenho. Como consequência, a docência se desloca de uma prática intelectual, reflexiva e relacional para uma atividade cada vez mais regulada por protocolos de eficiência e prestação de contas. (Lima; Gandin, 2012).

No campo educacional, o gerencialismo encontra na avaliação de desempenho um de seus instrumentos mais eficazes. A avaliação deixa de ser apenas um procedimento formativo e passa a funcionar como tecnologia de regulação do trabalho docente, vinculando progressão funcional, reconhecimento institucional e premiação a critérios definidos previamente pelos órgãos gestores. Nesse processo, a qualidade é reduzida ao que pode ser medido, comparado e apresentado como resultado, enquanto dimensões fundamentais do trabalho pedagógico, como vínculo, autonomia, contexto social da escola e singularidade dos processos de aprendizagem tendem a ficar em segundo plano (Ball, 2005).

Moraes e Casagrande corroboram com esse entendimento ao afirmarem que

> [...] a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, idealmente concebida como um meio formativo e diagnóstico para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem, tem sido gradualmente desvencilhada do seu papel em um contexto de pressão por resultados. Esse cenário é marcado por uma lógica de competitividade que altera o que seria o real sentido da avaliação e forçando uma ressignificação da sua função no processo de ensino-aprendizagem. (2025, p. 538)

Essa lógica avaliativa está ligada à responsabilização docente, ou seja, à atribuição ao professor da responsabilidade central pelos êxitos e fracassos escolares. Ao transferir a explicação das desigualdades educacionais para o desempenho individual do trabalhador, o gerencialismo dissimula as determinações estruturais que incidem sobre a escola pública,

como condições de trabalho, financiamento, infraestrutura, composição das turmas e desigualdades sociais mais amplas. Assim, o professor é chamado a responder, quase sozinho, por problemas cuja origem é histórica e coletiva, o que aumenta a culpabilização e enfraquece a dimensão social da docência (Pereira, 2022).

A categoria performatividade é central para entender os efeitos que o gerencialismo produz sobre a subjetividade do professor. A performatividade é um regime de regulação em que o profissional é constantemente chamado a mostrar resultados, competência e eficiência diante de métricas externas, sendo "o efeito generalizado da visibilidade e da avaliação que, penetrando em nossa maneira de pensar a respeito de nossa prática". (Ball, 2005, p. 549).

Esse processo desloca a atenção do processo pedagógico para a visibilidade do desempenho, favorecendo práticas de autocontrole, competição e adequação aos critérios institucionais. A escola, nesse contexto, passa a funcionar como um espaço de produção de evidências, relatórios e indicadores que sustentam julgamentos sobre a qualidade do trabalho realizado. Nesse sentido, segundo Pereira; Borges; Nogueira (2025, p. 413)

> O professor é destituído de suas funções, o que indica uma descaracterização da profissão e identidade docente. É evidente que o trabalho do professor não se resume ao treino e à aplicação de testes padronizados aos estudantes, ao contrário, pauta-se em especificidades e complexidades como organização do espaço, seleção de conteúdos, planejamento, metodologias, estratégias de acompanhamento e avaliação, entre outros.

Sendo que a avaliação e a responsabilização se articulam como tecnologias de gestão que produzem novas formas de regulação do professor, agora submetido a expectativas de desempenho e a uma cultura de julgamento permanente. O que leva a compreender que a avaliação, dentro da gramática gerencial, não é neutra nem apenas diagnóstica; ela faz parte de um projeto político mais amplo de reordenação do trabalho docente e de formação de subjetividades ajustadas à lógica dos resultados. Isso permite ler a avaliação como parte da produção de um novo tipo de professor, mais monitorado, mais pressionado e mais responsabilizado individualmente (Evangelista; Shiroma, 2011).

Nesse sentido, a *accountability* funciona simultaneamente como instrumento de transparência e como mecanismo disciplinar, podendo resultar em demissão, exoneração por justa causa ou quebra da isonomia salarial entre docentes. Segundo as autoras (Shiroma; Evangelista, 2011, p. 142), "é bastante visível o fato de que atingir metas assume a centralidade, os meios se sobrepõem aos fins", evidenciando que o resultado deixa de ser um

fim em si mesmo e passa a ser meio para viabilizar outros objetivos administrativos, como a diferenciação salarial e o gerenciamento do contingente de professores.

Verifica-se na pesquisa realizada na rede pública estadual de Goiás, como esse controle se materializa em dispositivos administrativos. Analisando as Diretrizes Operacionais da Secretaria de Educação, identifica-se a criação de funções voltadas exclusivamente à vigilância e ao monitoramento do trabalho docente, como o tutor educacional, responsável por analisar planos de aula e realizar devolutivas individuais a cada professor. Os verbos que compõem as atribuições desses novos cargos são: avaliar, analisar, assegurar, garantir o que evidenciam, uma ampliação da gestão sobre o processo de ensino a partir dos resultados de desempenho dos estudantes, de modo que o docente é "metamorfoseado em parceiro/colaborador, que perde autonomia na condução das ações de ensino/aprendizagem, mas, ao mesmo tempo, é responsabilizado por todos os seus efeitos e intercorrências" (Pereira, 2022, p. 61).

Percebe-se que a avaliação, sob a lógica gerencial, não cumpre apenas função diagnóstica, ela é o principal instrumento por meio do qual o controle sobre o trabalho docente é exercido, qual seja pela via da performatividade e da autorregulação, seja pela via da responsabilização e da diferenciação salarial ou seja pela via da criação de dispositivos institucionais de vigilância e monitoramento individualizado.

2. Metodologia

Metodologicamente, a pesquisa intentou levantar e problematizar a produção documental relacionada à elaboração das avaliações de desempenho no estado de Goiás entre o ano de 2007 e o de 2020. Foram feitas pesquisas e análises de documentos de 2007 a 2020 por ser o período em que se implementa de forma mais incisiva a avaliação de desempenho de professores no estado de Goiás – tendo como marco a instituição do Projeto Reconhecer no início do Governo Marconi Perillo (2007) até as mudanças ocorridas no Governo de Ronaldo Caiado (2019-2020) nas avaliações de desempenho dos docentes.

Esta pesquisa se fundamenta, sobretudo, no método materialismo histórico-dialético que “se define a partir da concepção dinâmica da realidade e da compreensão histórica das contradições dos fenômenos e de suas fases do desenvolvimento” (Gamboa, 2013, p. 35).

A compreensão do objeto se torna mais concreta ao observá-lo pela ótica dialética das categorias em que se encontra inserido, conforme aponta Queiroz (2018, p.212)

> O materialismo histórico dialético não é um conjunto de procedimentos e regras aplicáveis ao objeto estudado, mas um modo de conhecer, uma prática investigativa que implica a imersão do pesquisador no objeto para 'descobrir' dele, tanto quanto seja possível, as múltiplas determinações concretas que o constituem. (Grifo da autora).

Dessa forma, tratou-se de um estudo de natureza descritivo/exploratória com abordagem crítica, já que se preocupa em identificar, descrever e analisar o teor da legislação educacional de nível básico vigente no país e no estado de Goiás, como também as diretrizes de documentos, com relação à avaliação de desempenho dos profissionais da educação goiana.

Como ferramenta de tratamento dos dados e análise dos*corpora* textuais dos documentos, foi usado o software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaire* (IRAMUTEQ), que proporciona a realização automática de análises do léxico do texto. Para a análise dos dados obtidos, utilizou-se a teoria da Análise Crítica do Discurso (ACD) que compreende o discurso como um dos constituintes das práticas sociais e "preocupa-se particularmente com as mudanças radicais na vida social contemporânea, no papel que a semiose tem dentro dos processos de mudança e nas relações entre semiose e outros elementos sociais dentro da rede de práticas", segundo Fairclough (2012, p.309).

Assim, o intuito foi identificar a mudança de termos na linguagem e produção dos documentos em seus contextos de produção para verificar como o perfil do professor foi sendo delineado pelo estado gestor em função do capital.

Conforme Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.429), a disseminação dos documentos colabora para o que se denomina de "hegemonia discursiva",

> Considerados uma 'mina de ouro' por pesquisadores, estes documentos são relevantes tanto porque fornecem pistas sobre como as instituições explicam a realidade e buscam legitimar suas atividades, quanto pelos mecanismos utilizados para sua publicização, uma vez que muitos dos documentos oficiais, nacionais e internacionais são, hoje, facilmente obtidos via internet. Talvez resida aí uma das principais explicações para a disseminação massiva de documentos digitais e impressos: popularizar um conjunto de informações e justificativas que tornem as reformas legítimas e almejadas. (Grifo das autoras).

Corroborando com esta assertiva, muitos dos documentos analisados no decurso da pesquisa foram encontrados no *site* da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, outros

foram disponibilizados pela Coordenação Regional da Educação (CRE) de Jataí. Foram recolhidos identificados os seguintes documentos centrais: Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás 2009/2010; Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás – versão 2 - 2020/2021; Programa Reconhecer – critérios e procedimentos – 2013; Manual de Orientação para a Avaliação de Desempenho dos Servidores da SEDUC – versões 2009/ 2016/ 2018 e Projeto Ressignificar - Avaliação de Desempenho dos Diretores da Rede Estadual de Ensino de Goiás 2019/2020. Neste texto, será destacada a análise do Programa Reconhecer diante do sentido atribuído à avaliação de desempenho neste Programa e por ser um caso bastante ilustrativo do objetivo da pesquisa realizada.

3. O Programa Reconhecer e o "novo" docente

Em um contexto de mudanças significativas nas formas de gestão do Estado, em 5 de setembro de 2011, o economista e então deputado estadual Thiago Mello Peixoto da Silveira (PSB), nomeado Secretário de Educação do governo com Marconi Perillo (2011-2014), apregoa o discurso de estado decadente e lança um grande plano de reforma educacional, denominado Pacto pela Educação. Naquele momento, Goiás tinha, no ensino fundamental, média no IDEB inferior à média nacional e, no ensino médio, ocupava a 16ª colocação com nota média de 3,1.

Ao se inspirar num documentário que acabara de assistir, "Thiago Peixoto acreditava que a educação precisava produzir resultados a curto prazo" (Rosa, 2018, p.232). O documentário *Waiting for "Superman"* (Esperando pelo "Super-Homem") faz uma reflexão sobre os fracassos do sistema educacional americano e enaltece o sistema avaliativo com testes padronizados. O secretário via com entusiasmo a reforma educacional promovida por Michelle Rhee, ex-secretária da Educação de *Washington D. C*. Do mesmo modo que Michelle Rhee, Thiago Peixoto acreditava que o corporativismo dos servidores da educação era um empecilho ao avanço da rede, propondo claramente ações neoliberais que visavam o aumento de coeficientes nas avaliações em larga escala e a precarização da carreira docente em detrimento da diminuição de custos com a educação (Rosa, 2018).

Por meio de parcerias privadas, a Secretaria faz a contratação de uma grande empresa de consultoria, a *Bain & Company*, para produzir a tão sonhada reforma que tinha como foco a aprendizagem para a obtenção de resultados, visto que não tinha o propósito de ser o pioneiro na criação de um programa educacional de qualidade para o estado, julgava haver

"bons modelos" a serem colocados em prática (Rosa, 2018). Assim foi criada a Avaliação Diagnóstica e o Sistema de Avaliação do Estado de Goiás (SAEGO).

O Pacto pela Educação tinha como meta, em seu 4º pilar, estruturar o sistema de reconhecimento e remuneração por mérito. Assim, a Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC) cria o Programa Reconhecer para concretizar a 17ª ação, prevista neste pilar, que é a atribuição de bônus por desempenho dos servidores, propiciando, deste modo, a implantação de um sistema de avaliação articulado a parâmetros de meritocracia e responsabilização.

O Programa foi instituído, com a Lei nº 17.735, de 13 de julho de 2012, aprovada pela Assembleia Legislativa de Goiás, como Bônus de Incentivo Educacional, já que se destinava aos efetivos professores, coordenadores pedagógicos, tutores pedagógicos e o grupo gestor da unidade escolar, que compreende o diretor, o vice-diretor e o secretário-geral. Segundo Rosa (2018, p. 245),

> Ao constatar que milhares de professores estavam afastados das salas de aula, Thiago [Peixoto] percebeu que seria preciso criar um incentivo para a atividade docente. Admitiu, então, rever o desenho do bônus: em vez de premiar quem tivesse bom desempenho, o pagamento extra seria dado a quem efetivamente dava aulas.

Para os professores, o bônus de até 2.000,00 divididos em duas parcelas, semestralmente, passa a premiar a assiduidade e o "comprometimento" por meio da entrega, em tempo hábil, do plano de aula e de sua validação no sistema da Secretaria da Educação com a justificativa de que, deste modo, haveria grande ganho em relação à aprendizagem. Além disso, a ideia era retornar à sala de aula um grande quantitativo de professores que estava em desvio de função.

Para tutores e coordenadores, a premiação se daria pela assiduidade e participação em formação continuada oferecida pela SEDUC e Superintendência de Gestão Pedagógica e, para o grupo gestor, pelo cumprimento do calendário escolar e execução de tarefas no prazo. O documento analisado na investigação é um manual, contendo os critérios e procedimentos para o recebimento do bônus, possui 20 páginas, o texto da introdução reforça que o prêmio aumenta significativamente a frequência dos servidores na escola e que isso influencia positivamente o processo de ensino-aprendizagem.

São dispostos separadamente critérios direcionados aos grupos já citados, é importante salientar que, ao final das orientações para cada grupo, há a seguinte anotação: "Além disso, a Secretaria de Estado da Educação, realizará auditoria permanente para conferência dos dados.

Caso seja constatada fraude em uma unidade educacional, todos os professores regentes dessa unidade perderão o direito à parcela semestral do bônus" (p. 20). Repetindo a informação e apenas mudando o nome do grupo: coordenadores pedagógicos, tutores, grupo gestor, totalizando 05 repetições, denotando um tom punitivo no processo.

Utilizou-se também como instrumento de análise deste documento o software IRAMUTEQ, que possibilita observar a posição e estrutura das palavras dentro de um texto, suas ligações e outros aspectos (Klamt e Santos, 2021, p.02). Ao submeter o *Corpus Textual* do documento à análise de especificidades do *software*, obteve-se o seguinte resultado e interpretação do agrupamento de palavras e seus campos semântico-relacionais, destacando a porcentagem de palavras ativas, a classe (campo semântico) e palavras relacionais.

- 20% das palavras ativas (classe 1 – bônus) - assiduidade, direito, fraude, parcela;
- 22% (classe 2 - validar) - acompanhamento, participação, tutor, coordenação;
- 20% (classe 3 - prazo) – lançamento, envio, entrega, plano;
- 14% (classe 4 - diário) - SIGE, programar, disciplina, aula;
- 24% (classe 5 - relatório) - verificar, lançar, informar, afixar.

Muitas palavras aparecem relacionadas a mais de um agrupamento, por ocorrerem desta forma no *corpus*. O próprio software identificou como zero (0) ocorrência a palavra "*reconhecer"* no corpo do texto do Manual e, numa leitura detalhada, muito menos da palavra "*valorização*", o que leva a entender que esses não eram objetivos reais e/ou fundamentais do programa para com os servidores, principalmente professores. Na mesma linha, a figura 01 sistematiza, por meio do mesmo instrumento e diante do mesmo material, uma nuvem de palavras com as ocorrências predominantes no texto:



Figura 01: Nuvem de palavras produzida pelo software IRAMUTEQ a partir do manual do Programa Reconhecer (2012).

De acordo com o documento Manual do Programa Reconhecer (2012), os professores deveriam acompanhar as marcações de frequência no mural elaborado pelo grupo gestor, as faltas poderiam ser justificadas por atestado emitido pela Junta Médica do Estado, a fim de delimitarem o valor a ser recebido inversamente proporcional ao número de ausências semestral. Qualquer discrepância entre as informações deveria ser avisada ao grupo gestor, para que pudessem fazer as correções e lançar no sistema em tempo hábil. Ademais, ficava a cargo da Secretaria de Educação realizar auditorias para a conferência dos dados e, mediante constatação de qualquer tipo de fraude, retirar o bônus de todos os servidores da unidade como punição, como já referido, conforme quadro 01. Casos especiais como luto, falta de água ou energia elétrica na escola seriam observados e não comprometeriam a frequência dos professores, desde que se mantivessem na escola, ainda que aulas fossem dispensadas.

Quadro 01 – Relação/proporção entre número de faltas e porcentagem do bônus.

PERCENTUAL (%) DO BÔNUS	PERCENTUAL (%) DE FALTAS
100%	até 1%
85%	de 1,01% a 2%

70%	de 2,01% a 3%
55%	de 3,01% a 4%
40%	de 4,01% a 5%
Não receberá o Bônus	mais de 5%

Fonte: Organizado pelas autoras a partir do Documento - Programa Reconhecer – critérios e procedimentos (2012).

Além da assiduidade, o segundo critério avaliado para a obtenção do bônus era a entrega do plano de aula, lançado no sistema Intranet da SEDUC a cada duas semanas, até o primeiro dia útil do período. Ao final do período, tanto professores quanto coordenadores deveriam validar as aulas dadas no sistema. Também era responsabilidade da coordenação verificar se o professor realmente estava ministrando em sala a aula planejada no sistema. Do mesmo modo, as falhas poderiam incorrer na perda do bônus. Por fim, todas as informações de todos os servidores contemplados pelo programa deveriam ser listadas em planilha no mural a serem visualizadas por todos. Diante disso, Silva (2014, p.206) aponta que

> Embora a educação escolar seja uma atividade altamente colaborativa e, portanto, dependente das relações interpessoais e profissionais, a exposição dos professores por meio da Frequência Social e divulgação dos resultados do Programa Reconhecer modificam as relações entre os professores, desencadeando um processo de competição e fiscalização entre eles

Entretanto, nesse processo havia muitas intercorrências que resultavam em conflitos entre professores e a equipe gestora, gerando um clima organizacional de competição, desconfiança e insatisfação, em que os servidores se vigiavam para verificar quem estava cumprindo os critérios estabelecidos para a obtenção do bônus.

As informações deveriam ser expostas num mural acessível a todos e nem sempre eram verídicas, faltas eram computadas erroneamente, de modo que servidores faltosos não tinham faltas expressas e outros, frequentes, estavam na listagem e, em vários casos, perdiam a bonificação. Muitas vezes, as discrepâncias eram apontadas fora do prazo de inserção no sistema, não havendo tempo hábil para as correções, o que causava revolta. O critério de cômputo de faltas, muito rígido, impedia que o servidor que se ausentasse por cuidar de um filho doente, por exemplo, perdesse o direito ao prêmio, mesmo tendo cumprindo outras exigências em claro caráter de desumanização. Na verdade, não ocorreu o que foi veiculado na mídia, ao contrário, poucos recebiam o bônus, que não objetivava a melhoria das condições de trabalho, por exemplo. Esses elementos podem ser identificados pela recorrência de expressões destacadas na nuvem de palavras (Figura 01).

Conforme pesquisa de campo realizada pelo Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Goiás, vinculado ao CNPq, que abrangeu oito escolas da rede pública estadual de Goiás, com observações de salas de aula e entrevistas com 40 participantes (professores, diretores, coordenadores pedagógicos) sobre o Programa Reconhecer, destaca-se que,

> Na visão dos entrevistados, um dos desdobramentos do sistema de bonificação é a penalização do professor de forma homogênea, independentemente de seu desempenho qualitativo em sala de aula. Outra forma de penalização do professor é a frequência ao trabalho, mesmo quando apresenta um quadro de enfermidade para não perder o bônus. (Freitas, Libâneo, Silva, 2018, p.119).

A Secretaria da Educação investiu na aquisição de insumos como estratégia para a melhoria da aprendizagem, um deles foi o sistema para planejamento e lançamento de aulas dadas (SIGE). O planejamento deveria ser feito para o período de duas semanas, já havia a listagem dos conteúdos, de objetivos, de procedimentos, de formas de avaliação. O professor apenas fazia a escolha dos itens, que - muitas vezes - não correspondiam aos conteúdos daquela série, preenchia o formulário virtual e enviava para o SIGE no primeiro dia útil do período, o que denotava a retirada da autonomia do docente ao elaborar suas aulas, Shiroma e Evangelista (2015, p.328) concluem que

> a concepção de autonomia brandida das entranhas do capital não se preste a pensar o trabalho do professor como autônomo nem o aluno como capaz de desenvolver autonomia. Como no caso do protagonismo, a autonomia aqui é ressignificada e, usada como slogan tal qual o protagonismo, só pode ser entendida em termos de subalternidade.

O coordenador também assistia aulas, sem aviso prévio, para verificar se elas correspondiam verdadeiramente ao que o professor havia planejado no sistema. A pesquisa acima citada (Freitas, Libâneo, Silva, 2018, p.116), também aponta que

> O que se verifica na visão dos professores é que sua autonomia de ação no processo de ensino e aprendizagem está demarcada por ações concatenadas pela Seduce, bem como na forma pela qual ela desenvolve políticas e ações determinadas para as escolas e para os professores. O professor não tem participação na definição de finalidades e objetivos do ensino, na elaboração dos projetos e programas, na definição do currículo, na definição de metodologias de ensino, e de materiais didáticos, na definição de cronogramas etc.

As aulas planejadas poderiam ser visualizadas em outra listagem em outra aba e deveriam ser validadas pelo docente, ao final do período, e pelo coordenador. Era muito comum o professor se esquecer de validar as aulas e até mesmo o coordenador, o que acarretava na diminuição de porcentagem do prêmio a ser recebido e até mesmo na perda por completo. Os erros, frequentemente, só eram percebidos na falta de recebimento da bonificação ao final de um semestre inteiro. Era enviado pedido de correção, mas a Secretaria da Educação não deferia. Por fim, a referida pesquisa demonstra que os professores consideraram esse sistema uma forma de escravização, visto que não era possível a todos o recebimento da bonificação, mas era exigido o cumprimento de tantas tarefas, aumentando cada vez mais a carga de trabalho (Freitas, Libâneo, Silva, 2018).

Assim, a análise documental empreendida - neste caso, em destaque o Programa Reconhecer - aponta que a educação em Goiás se concebe, nesse contexto, enfaticamente pautada pela obtenção de resultados, expressão concreta do gerencialismo, oprime ainda mais os professores que não se reconhecem como classe e se veem exauridos por um trabalho de intensa responsabilização sem perspectivas de melhorias.

Refletir sobre a reconfiguração da subjetividade (perfil) docente resulta em perceber que os discursos políticos neoliberais transformam a maneira como os professores trabalham e pensam, modificam o modo de ensinar, engessam a criatividade e a produção científica, direcionam a aquisição de conhecimentos e a formação continuada, inserem todos numa nova performatividade mercadológica maximizada, enfim, como afirma Ball (2013, p.26) “o neoliberalismo não é apenas algo por aí em novas estruturas, procedimentos e liberdades, está aqui em nossas cabeças, estamos neoliberalizados!”

Considerações finais

Como resultado central da pesquisa, depreendeu-se que, no modelo gerencial, o mercado necessita da liberdade individual como sua essência, o indivíduo deve ser o dono de si e de suas ações e subjetividades, deve ser dotado de “espírito empreendedor”, tomando para si o ônus da sobrevivência, do trabalho, do mérito, da formação, da prosperidade, da felicidade, não dependendo do estado para lhe prover ou amparar – esse é o ideal de sujeito econômico.

Para que o capital cresça, é necessário que trabalhadores tenham espírito “empreendedor e resiliente”, que trabalhem cada vez mais e cedam sua força e a mais valia que dela advém para o crescimento das empresas, do país, assim sugerem os organismos

multilaterais. A escola é o espaço disputado pelo público e pelo privado, no intuito de proporcionar a geração de lucros, mas também de formar jovens clientes e jovens empreendedores. Em vista disso, políticas educacionais, como a implementação da BNCC, propõem a formação de jovens com esse perfil, que resulta na criação de mão de obra capacitada para servir ao mercado sem se rebelar, agredir ou pensar politicamente, muito menos exigir direitos ou participação em tomadas de decisão.

E como a escola é um espaço antagônico e da contradição, pode, assim, formar o cidadão crítico, por isso o professor é visto como um obstáculo, inclusive por esse motivo, o estado gerencialista tem conduzido a reforma educacional, utilizando-se de ferramentas de controle e reconfiguração, como a avaliação, que determinam que professor e que escola desejam.

Ao se analisar os programas de avaliação de desempenho dos servidores da educação de Goiás, como o Reconhecer, chegou-se à conclusão que em nada valorizaram o professor, ao contrário, nem mesmo com a instituição de pagamento por desempenho reforçaram a qualidade social na educação, instigaram a discórdia, o orgulho, a inveja e a rivalidade pessoal. O impacto da reforma na educação goiana e das avaliações foi mais desvalorização, intensificação e precarização do trabalho.

As avaliações pretendem constituir o perfil de um professor assíduo e pontual no cumprimento à jornada de trabalho estabelecida, colaborador e participativo em todas as reuniões, eventos e atividades promovidas pela escola. É capaz de planejar as atividades educativas com clareza no estabelecimento de metas em conformidade com a proposta pedagógica, a fim de apresentar resultados dentro dos prazos estabelecidos, mesmo diante de excessivas demandas. Portanto, é altamente eficiente e produtivo, pois consegue avaliar sua prática, criar ou inovar planos, projetos e metodologias para a melhoria da aprendizagem dos alunos, constantemente criativo e atualizado. Deve ser dinâmico e ético, sigiloso a respeito de assuntos confidenciais, impessoal diante de conflitos, responsável pelo cumprimento das orientações e normas, bem como pela conservação do patrimônio público.

Por fim, obtém-se o perfil de um docente resiliente, eficiente, alienado. Resta-nos a resistência a todo esse contexto, afinal a escola é um lugar também e sobretudo de formação humana e é preciso resgatar o seu primeiro objetivo que deve ser o de se pautar por uma educação de qualidade socialmente referenciada e pela valorização do docente.

Referências bibliográficas

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 jul. 2026.

BALL, Stephen J. *et al.* A constituição da subjetividade docente no Brasil: contexto global. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114/4098. Acesso em: 23 jul. 2026.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 29, n. 1, p. 127-155, 2011. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p127/19415. Acesso em: 16 jul. 2026.

FAIRCLOUGH, Norman. Análise crítica do discurso como método em pesquisa social científica. Tradução de Iran Ferreira de Melo. **Linha d'Água**, São Paulo, n. 25, n. 2, p. 307-329, 2012. Disponível em: https://revistas.usp.br/linhadagua/pt_BR/article/view/47728/51460. Acesso em: 23 jul. 2026.

FREITAS, Raquel A. Marra da M.; LIBÂNEO, José C.; SILVA, Eliane. Políticas educacionais baseadas em resultados e seu impacto na qualidade do ensino: a visão de professores e gestores sobre a reforma educacional no estado de Goiás. In: FREITAS, Raquel A. M. da M.; LIBÂNEO, José C. (Org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública:** uma qualidade restrita de educação escolar [livro eletrônico]. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, p. 235-254, jan./abr. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 23 jul. 2026.

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

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Reconhecer:** critérios e procedimentos**.** Goiânia: SEDUCE, 2012.

KLAMT, Luciana M.; SANTOS, Vanderley S. dos. O uso do software IRAMUTEQ na análise de conteúdo - estudo comparativo entre os trabalhos de conclusão de curso do ProfEPT e os referenciais do programa**. Research, Society and Development**, v. 10, n. 4, 2021. Disponível em: https://rsdjournal.org/rsd/article/download/13786/12443/180746. Acesso em: 23 jul. 2026.

LIMA, Iana G. de; GANDIN, Luiz A. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p.

69-84, jan./jun. 2012. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/3398/2809. Acesso em: 10 jul. 2026.

MORAES, Eveline F. de; CASAGRANDE, Ana Lara. Avaliação e Tecnologias Digitais: política curricular, percepções e desafios no contexto mato-grossense. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 16, n. 47, p. 522-542, 2025. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/9867/6790. Acesso em: 22 jul. 2026.

PEREIRA. Mariza Almeida Rosa. **Avaliações de desempenho: implicações no trabalho docente na rede pública estadual de Goiás**. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Jataí, Jataí, 2022.

PEREIRA, Luíse P.; BORGES, Barbara G.; NOGUEIRA, Gabriela M. A precarização do trabalho docente frente às políticas públicas para a alfabetização: uma análise sobre o Alfabetiza Tchê. **Interfaces da Educação,** Paranaíba, v. 16, n. 47, p. 405-421, 2025. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/9866/6784. Acesso em: 22 jul. 2026.

QUEIROZ, Vanderleida R. de F. O materialismo histórico dialético na pesquisa educacional: posicionamento ético-político de contestação à hegemonia. In: MAGALHÃES, Solange M. de O.; SOUZA, Ruth C. C. R. de (Org.). **Epistemologia da práxis e epistemologia da prática** – repercussões na produção de conhecimentos sobre professores. Campinas: Mercado de Letras, p. 121, 2018.

ROSA, Demétrio W. Uma reforma sem "reinventar a roda": o projeto de transformação que passou por cima de professores e diretores em Goiás. In: DALMON, Danilo L.; SIQUEIRA, C.; BRAGA, Felipe M. (Org.). **Políticas educacionais no Brasil:** o que podemos aprender com casos reais de implementação? São Paulo: Edições SM, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: https://doi.org/10.5007/%x. Acesso em: 23 jul. 2026.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação,** Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 314-341, jul./dez. 2015. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2730/2297. Acesso em: 23 jul. 2026.

SILVA, Simônia Peres da. **O processo de implementação das políticas educacionais e repercussões nas formas de gestão da escola e no processo de ensino-aprendizagem:** o Pacto pela Educação em Goiás. 2014. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

ZANARDINI, João Batista. Considerações sobre o papel da educação eficiente como estratégia para o alívio da pobreza. ZANARDINI, João Batista; EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara: São Paulo, 2014. p.245- 282.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/w570xn35

Trabalho docente na educação básica: notas sobre a produção desenvolvida na pós-graduação em educação de Goiás[1]

Teaching work in basic education: notes on the analysis of academic production developed in graduate programs in education in Goiás

Michele Silva Sacardo[2] 0000-0003-4193-3766
Jheniffer Sabino Dias[3] 0000-0002-2963-8791
Victor Hugo Vieira Alencar Ferreira[4] 0009-0008-7306-4116

[I] Universidade Federal de Jataí – UFJ, Jataí, GO, Brasil; smichele@ufj.edu.br
[II] Universidade Federal de Jataí – UFJ, Jataí, GO, Brasil; jheniffer.sabino@discente.ufj.edu.br
[III] Universidade Federal de Jataí – UFJ, Jataí, GO, Brasil; victorhugoalencar@discente.ufj.edu.br

Resumo:
O presente artigo objetiva revisar e analisar os traços internos da produção do conhecimento sobre o trabalho docente na educação básica desenvolvido nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Goiás até 2020. Fundamentado no materialismo histórico-dialético, o estudo adotou pesquisa bibliográfica e documental, examinando dissertações de mestrado e teses de doutorado quanto aos métodos declarados, às abordagens metodológicas, aos referenciais teóricos e às concepções de trabalho docente e educação. O mapeamento dos indicadores revelou a predominância de pesquisas que se identificam como materialistas histórico-dialéticas, embora frequentemente apresentem inconsistências entre seus pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos adotados, especialmente pela incorporação de abordagens qualitativas fundamentadas em tradições fenomenológicas, pragmatistas ou pós-estruturalistas. Além disso, a análise identificou considerável heterogeneidade nos referenciais teóricos, revelando sincretismos epistemológicos que fragilizam a articulação entre ontologia, epistemologia e método. Os resultados evidenciam a necessidade de fortalecer o rigor teórico-metodológico e assegurar a apropriação consistente do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional.

Palavras-chave: Trabalho docente; Educação básica; Produção do conhecimento; Ecletismo teórico; Materialismo.

Abstract:

[1] Pesquisa de Mestrado com o título de Trabalho docente na educação básica: a produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Goiás até 2020, desenvolvida junto ao Grupo de estudos e pesquisa Germinal, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJ).

[2] Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Federal de Jataí – Brasil; Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE); coordena o grupo de estudos Germinal cadastrado no CNPq. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-7162-2136; Email: smichele@ufj.edu.br.

[3] Mestrado em Educação, Universidade Federal de Jataí (UFJ); Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJ); participa do grupo de estudos Germinal; Bolsa Capes. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2963-879; Email: jheniffer.sabino@discente.ufj.edu.br

[4] Mestrado em Educação, Universidade Federal de Jataí (UFJ); Secretaria Municipal de Educação/Jataí-GO; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFJ); participa do grupo de estudos Germinal; Bolsa Capes. Orcid: https://orcid.org/0009-0008-7306-4116; Email: victorhugoalencar@discente.ufj.edu.br

This article aims to review and analyze the internal characteristics of the production of knowledge on teaching work in basic education developed within Graduate Programs in Education in Goiás until 2020. Grounded in historical-dialectical materialism, the study adopted bibliographic and documentary research, examining master's dissertations and doctoral theses according to their declared methods, methodological approaches, theoretical frameworks, and conceptions of teaching work and education. The mapping of the indicators revealed the predominance of studies that identify themselves as historical-dialectical materialist, although they frequently present inconsistencies between their theoretical assumptions and methodological procedures, particularly through the incorporation of qualitative approaches rooted in phenomenological, pragmatist, or post-structuralist traditions. Furthermore, the analysis identified considerable heterogeneity in the theoretical frameworks, revealing epistemological syncretism that weakens the articulation between ontology, epistemology, and method. The findings highlight the need to strengthen theoretical-methodological rigor and ensure the consistent appropriation of historical-dialectical materialism in educational research.

Keywords: Teaching work; Basic education; Knowledge production; Theoretical eclecticism; Materialism.

Introdução

A presente pesquisa bibliográfica e documental concentra-se na análise da produção do conhecimento sobre o trabalho docente na educação básica, situada em um contexto de reestruturação do capital sob a lógica neoliberal, no qual os interesses privados se sobrepõem sistematicamente às demandas públicas e coletivas.

No entanto, para nosso entendimento, o trabalho é concebido como uma atividade fundante da existência humana, ontologicamente indissociável da condição de ser social, uma vez que é por meio da mediação prática e intencional com a natureza que os sujeitos produzem a si mesmos e transformam tanto o meio natural quanto as formas sociais de vida (Marx, 1988; Lukács, 2013). A compreensão dialética do trabalho, enquanto categoria fundante e histórica, permite apreender as mudanças ocorridas com o advento do capitalismo monopolista no século XX, especialmente no que tange à intensificação da divisão social do trabalho e à fragmentação das funções laborais.

Esse processo é acompanhado pela proliferação de ocupações cujo conteúdo concreto é obscurecido ou socialmente desvalorizado não por razões funcionais, mas pela imposição de ideologias que naturalizam hierarquias entre profissões e reproduzem formas de dominação simbólica entre os próprios trabalhadores (Kosik, 1976; Frigotto, 2001). Essas estratégias ideológicas cumprem um papel central na manutenção da lógica do capital ao despotencializar a consciência de classe e dificultar a construção de práticas coletivas de resistência.

Nesse contexto, o trabalho docente se configura como profissão dentro de uma sociedade atual marcada por contradições e divisões. Dessa forma, ele vai além de uma

função meramente educativa, envolvendo também interações dialéticas em relação a duas facetas do trabalho: aquele que constrói (de natureza ontológica) e aquele que é destrutivo (de natureza capitalista). Ambas não são mutuamente exclusivas, mas estão conectadas por uma relação dialética, uma vez que se reforçam e se contradizem concomitantemente, o que torna o trabalho uma fonte tanto de satisfação e desenvolvimento pessoal, por contribuir para a existência e processo de humanização, quanto de desqualificação e sofrimento, ao gerar alienação, precariedade, entre outros aspectos negativos (Kuenzer, 2010).

O trabalho docente, enquanto uma ramificação do trabalho, se manifesta como um aspecto fundamental na formação do ser humano e no desenvolvimento das relações sociais. O processo de trabalho envolve a transformação da natureza para atender às necessidades humanas, impulsiona o desenvolvimento da sociabilidade humana e, consequentemente, se expressa na necessidade de integrar as novas gerações na sociedade. Nesse contexto, como exposto por Saviani (2011), o trabalho docente é entendido como uma prática inserida no processo educativo, o qual desempenha um papel social na formação humana dos estudantes.

Portanto, analisar o trabalho docente sob a base materialista implica reconhecê-lo como expressão de uma totalidade social em constante movimento, historicamente determinada pelas relações de produção.

Nesse sentido, investigar a produção do conhecimento sobre o trabalho docente requer, ainda, considerar os nexos com os contextos históricos, políticos e econômicos, pois são essas condições objetivas que conferem sentido às práticas educativas e determinam as formas pelas quais elas se organizam, são controladas e significadas ao longo do tempo.

Para tanto, em um primeiro momento, o texto apresenta um levantamento do debate acerca do trabalho docente, no intuito de situar suas características e seu movimento no tempo histórico.

Posteriormente, em função dos limites de um artigo, apresentaram-se os aspectos metodológicos e parte das análises dos traços internos da produção do conhecimento sobre o trabalho docente na educação básica.

Por fim, o artigo traz uma síntese da revisão dos traços internos da produção analisada, revelando a predominância de pesquisas que se declaram como materialistas dialéticas, mas que não mantêm a coerência em seus pressupostos teórico-metodológicos, reproduzindo abordagens ecléticas e incompatíveis com os fundamentos do método.

1. Recuperação do debate acerca do trabalho docente

A produção do conhecimento sobre o trabalho docente tem se mostrado extensa e abrangente ao longo do tempo, com várias abordagens e focos de estudo. Desse modo, observou-se que, no período de 1950 a 1960, surgiram os primeiros estudos sobre o papel e as práticas dos professores nas salas de aula, com um enfoque mais descritivo e observacional. Conforme Hypolito (1997), nesse período as produções críticas sobre o trabalho docente apresentavam-se mais tímidas, idealizadoras e/ou romantizadas.

Em contrapartida, na década de 1970 e, principalmente, a partir de 1980, houve um maior desenvolvimento e uma significativa expansão de análises críticas sobre o trabalho docente, com ênfase nas relações de poder, nas desigualdades sociais e na influência do contexto político e social na educação. A partir desse período, conforme Hypolito (1997), as produções amplas e críticas sobre o trabalho docente se desenvolveram com maior vigor. O mundo ocidental, em meados de 1970, enfrentou uma crise econômica com proporções globais, a qual foi o pontapé inicial para o surgimento do gerencialismo como nova forma de administrar o Estado.

Nas décadas de 1990 e 2000, com o avanço do neoliberalismo, a expansão da globalização e o crescimento da influência do capitalismo em diferentes esferas da sociedade, o contexto histórico e social causou um impacto significativo nas pesquisas sobre o trabalho docente. As temáticas em ascensão estavam diretamente relacionadas ao contexto histórico e social do período, visto que o movimento de reformas, especialmente nos países da América Latina nos anos 90, circunscreviam uma nova regulação das políticas educacionais. Esse cenário acarretou consequências relevantes para a organização e a gestão escolar, o que ocasionou a reorganização do trabalho docente, correndo o risco de descaracterizar, inclusive, a natureza e a acepção deste, como entendido e exposto por Oliveira (2004, p. 1132):

> O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, consequentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar.

Diante disso, os enfoques teórico-metodológicos de muitos estudos, cujo objeto de investigação é o trabalho docente, também foram alterados (Oliveira, 2004). No Brasil, as transformações políticas e econômicas das décadas de 1980 e 1990 (redemocratização, Constituição de 1988, transição neoliberal, LDB 9.394/1996) impulsionaram a municipalização, a gestão por desempenho e a precarização do trabalho docente. Nesse

processo, o escopo da docência se ampliou para abarcar planejamento, coordenação e assessoria, intensificando as demandas sobre o professor e enfraquecendo seu caráter profissional (Rodrigues, 2002; Frigotto, 2012; Lima *et al.*, 2013).

Naquele período, a obra de Saviani "Escola e Democracia" era originalmente publicada em um contexto de transição política no Brasil, marcado pelo processo de redemocratização após o regime militar instaurado em 1964. No início dos anos 1980, o país vivia um ambiente de crescente mobilização social, com a reorganização dos movimentos sindicais, estudantis e populares, e o fortalecimento das lutas por direitos civis, liberdade política e educação pública de qualidade.

Nesse cenário, os debates sobre a função social da escola e sobre a construção de uma educação democrática ganhavam centralidade nos meios acadêmicos e nos movimentos sociais. Ao propor uma análise crítica das teorias pedagógicas tradicionais e liberais, e ao defender a construção de uma escola pública que atue como instrumento de superação das desigualdades sociais, as obras de Saviani ganharam relevância no campo educacional. Isso porque seu pensamento se contrapunha tanto às concepções autoritárias herdadas da ditadura quanto às abordagens neoliberais que passaram a dominar o campo educacional nos anos posteriores.

No Brasil, durante os anos 1990, as reformas do Estado e as políticas educacionais foram influenciadas pela agenda de reestruturação neoliberal, expressando-se, entre outros aspectos, em processos de descentralização administrativa, municipalização do ensino fundamental e adoção de mecanismos de avaliação e gestão por resultados (Gratti, 2013). Políticas de avaliação externa e de gestão por resultados passaram a ser implementadas, o que gerou impactos significativos na organização da escola e nas condições de trabalho docente. A educação passou a ser cada vez mais tratada sob uma lógica gerencial, voltada para a eficiência e a produtividade, em detrimento de um compromisso mais profundo com a formação crítica dos sujeitos. No campo educacional, as políticas públicas passaram a ser marcadas por tensões entre o discurso da democratização do acesso à escola e a implementação de mecanismos de gestão tecnocrática, meritocrática e de racionalização do trabalho docente. Esse cenário provocou críticas de setores da educação comprometidos com uma concepção emancipadora de ensino, como os que seguiam a tradição marxista e a pedagogia histórico-crítica.

Seguidamente, a partir de 2000, fez-se evidente o crescente interesse por pesquisas sobre a identidade profissional dos professores, examinando como estes a constroem e o

impacto das políticas educacionais nesse processo. Simultaneamente, temáticas voltadas à precarização do trabalho e ao professor no contexto gerencialista – assumindo novas responsabilidades na escola, consequentemente, tendo seu profissionalismo, sua ação transformadora e sua identidade profissional afetadas – encontravam-se em ascensão.

A crescente divisão de funções entre os profissionais da educação, como administradores, orientadores e coordenadores, tem afastado os docentes de sua atividade principal de ensino, inserindo-os em funções de gestão e intensificando sua carga de trabalho (Frigotto, 2012; Lima et al., 2013). Ademais, essas racionalidades foram e são contestadas por comunidades científicas e sindicatos de professores, visto que, nesse contexto, os professores enfrentam uma existência contraditória, sendo responsabilizados pelo sucesso ou fracasso do processo educacional. Gatti (2013) ressalta que, embora os professores sejam cruciais na formação dos cidadãos, sua profissão carece de consistência tanto na formação quanto na carreira.

Essa multifuncionalidade contribui para a desprofissionalização do magistério, caracterizada pela transferência de saberes docentes para instâncias externas e pela perda de autonomia intelectual. Nesse sentido, Rodrigues (2002, p. 71) evidencia essa dinâmica ao asseverar que "a tendência para a desprofissionalização assenta naquilo a que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais".

O processo de rebaixamento profissional resulta de transformações internas ao trabalho e de fatores estruturais, como políticas educacionais, interesses econômicos e lógicas de mercado que impactam diretamente a construção da identidade docente.

A partir da década de 2010, destacaram-se os estudos que evidenciam o avanço de discursos sobre performatividade, responsabilização e avaliações por desempenho, os quais fragilizam a prática docente crítica e transformadora.

Portanto, a produção científica sobre o trabalho docente evoluiu historicamente, expressando transformações nos contextos sociais, econômicos e educacionais. Inicialmente ancorada em concepções iluministas e na moral religiosa, a docência era vista como vocação voltada à formação cidadã. Com a Revolução Industrial, o trabalho docente passou a ser interpretado sob uma lógica institucional, influenciada por teorias de gestão como o taylorismo, que impuseram padrões de eficiência e disciplina. Posteriormente, no contexto do fordismo, emergiram análises críticas voltadas à precarização, alienação e função reprodutora de desigualdades sociais na atuação docente.

Na contemporaneidade, a discussão se aprofunda nas implicações da globalização e das tecnologias digitais, destacando novas formas de controle e avaliação, bem como as resistências e contradições no exercício da profissão, incluindo interseções com gênero, raça e classe. A síntese desse movimento histórico da produção científica sobre o trabalho docente é apresentada no Quadro 1, que sistematiza as principais características identificadas nos diferentes períodos.

QUADRO 1 - Caracterização da produção científica sobre o trabalho docente.

Recorte Temporal	**Características da produção científica sobre o trabalho docente**
1950-1960	Enfoque mais descritivo e observacional. Visão romantizada e idealista.
1970-1980	Ênfase nas relações de poder, desigualdades sociais e influência do contexto político e social na educação.
1990-2000	Destacaram-se discussões sobre a reorganização do trabalho docente nas gestões escolares.
2000-2010	Identidade profissional dos professores, examinando como os docentes a constroem e o impacto das políticas educacionais nesse processo. Simultaneamente, produções sobre a precarização do trabalho, ação transformadora e identidade profissional.
A partir de 2010	Evidência no fortalecimento de pesquisas sobre performatividade, responsabilidade docente na educação e esvaziamento da profissão.

Fonte: dados da pesquisa.

Ao longo dos séculos, a produção científica acerca do trabalho docente na educação básica tem acompanhado o aumento da complexidade das relações laborais, refletindo transformações estruturais no capitalismo e no mundo do trabalho. Essa trajetória evidencia preocupações com temas como precarização, alienação e os embates políticos que permeiam a profissão docente.

Conforme ilustrado no Quadro 1, é possível observar uma diversidade de abordagens teóricas presentes na literatura sobre o tema, o que reforça a relevância de aprofundar e qualificar os debates em torno da produção científica a respeito do objeto. Assim, a investigação do trabalho docente na educação básica emergiu da necessidade de compreender a totalidade, ou seja, os fluxos e nexos reais da produção do conhecimento.

2. Delimitação do estudo e procedimentos metodológicos

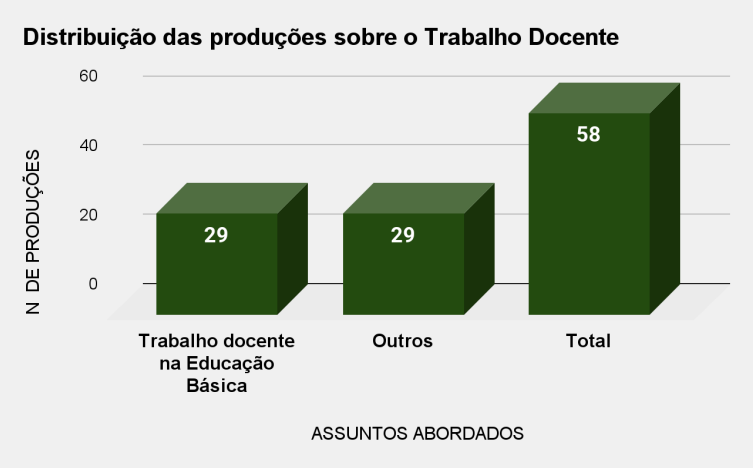
A partir da pesquisa bibliográfica e documental para a compreensão da realidade do objeto investigado, foram elaboradas as sínteses referentes à análise interna da produção do

conhecimento sobre o trabalho docente na educação básica dispostas nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Goiás até o ano de 2020.

Foram consideradas as dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do estado de Goiás até o ano de 2020. Para a identificação das produções, utilizou-se como descritor a expressão 'trabalho docente', aplicada aos títulos e resumos dos trabalhos. Inicialmente, foram identificadas 58 produções e, posteriormente, mediante a delimitação do objeto às pesquisas que abordavam o trabalho docente na educação básica, foram selecionados 29 estudos para compor o corpus da análise.

Para identificação e seleção das dissertações e teses investigadas, foram analisados os títulos e resumos presentes nos estudos, com base na expressão: *trabalho docente*. A posteriori, conforme exposto no gráfico 1, desse montante total (58 produções), foram separadas as investigações que debatem, especificamente, o *trabalho docente na educação básica* (29 estudos).

GRÁFICO 1 - Distribuição das dissertações e teses sobre o trabalho docente.



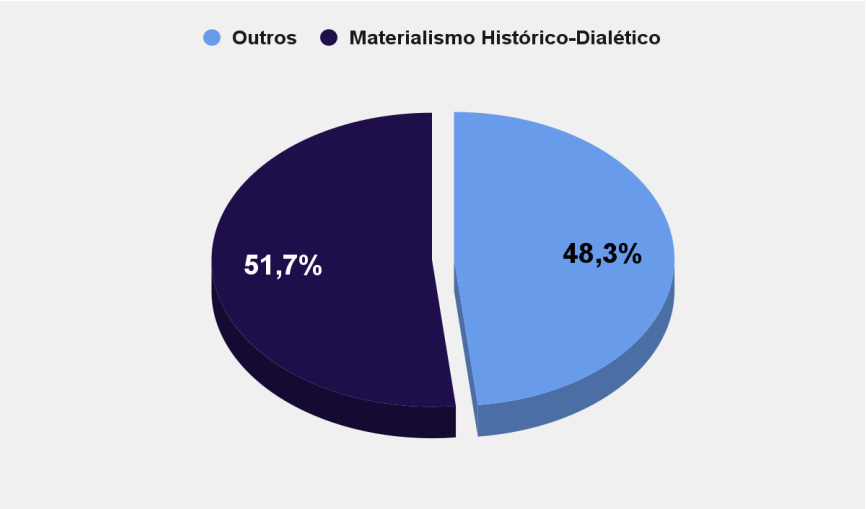
Fonte: dados da pesquisa.

Tendo em vista garantir o rigor teórico-metodológico, foram investigados não apenas os indicadores da produção, mas o fluxo dessa produção no tempo, conforme indicação de Peixoto (2014). Para tanto, em função dos limites de um artigo, optou-se por apresentar parte dessas análises, considerando que o fluxo é: métodos assumidos, as metodologias predominantes das pesquisas, a direção das investigações, considerando o referencial teórico adotado e a concentração de autores nas dissertações e teses selecionadas; bem como os indicadores preliminares das concepções de Educação e Trabalho Docente assumidos pelos autores dos estudos analisados.

3. Resultados das análises dos traços internos da produção do conhecimento sobre o trabalho docente na educação básica

Em relação aos métodos assumidos pelos autores das dissertações e teses, verificou-se que 51,7% (n=15) das pesquisas analisadas autodeclaram assumir o materialismo histórico-dialético como fundamento, enquanto o restante recorre a abordagens diversas, entre elas teorias críticas não materialistas e perspectivas pluralistas (Gráfico 2).

GRÁFICO 2 - Incidência do Método Materialismo Histórico-Dialético nas pesquisas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Além da perspectiva teórica, buscou-se identificar a orientação metodológica assumida nas investigações, especialmente quanto à adoção (ou não) do enfoque qualitativo. Isso porque o paradigma qualitativo de pesquisa, conforme amplamente difundido nas ciências humanas e sociais, parte de fundamentos fenomenológicos, hermenêuticos, pós-estruturalistas ou interacionistas, os quais concebem o sujeito como centro do processo investigativo e valorizam a subjetividade, o vivido, o particular e o local. Essas abordagens tendem a operar em um plano descritivo-interpretativo, desarticulado das determinações estruturais e da análise crítica da realidade social totalizada.

GRÁFICO 3 - Incidência de abordagens qualitativas nas pesquisas.



Fonte: dados da pesquisa.

Observou-se também – conforme evidenciado no Gráfico 3 – a predominância nas pesquisas de procedimentos qualitativos em 58,6% (n=17) dos trabalhos. Entres aqueles — que se autodeclaram materialistas, total de quinze (15), e desses, oito (8) estudos adotam procedimentos qualitativos), o que pode indicar fragilidades em relação à orientação ontológica e epistemológica ao método declarado, pois, os percursos qualitativos, por vezes, acabam expressando mais opostos que se complementam (qualidade e quantidade, por exemplo), do que identidade dos contrários, um dos preceitos centrais da lógica dialética - ou seja, a unidade indissolúvel dos opostos.

> (D040) A metodologia utilizada para realização desse estudo é de caráter qualitativo, ou seja, trabalhamos com o universo de significados, motivos, aspirações, valores, visões de mundo e atitudes dos sujeitos pesquisados. Mas utilizamos também metodologias que permitiram levantar dados quantitativos como questionários, gráficos; tabelas; legendas; para interpretar e quantificar: Qual a média de alunos por sala de aula (...)

Ou ainda, o destaque ao ambiente natural, conferindo grande valor ao contato direto do pesquisador com o campo de estudo, a preocupação com a análise do mundo empírico, privilegiando processos interativos presentes no contexto da pesquisa (Martins, 2006).

> (D055) Assim, pautada em uma metodologia qualitativa com abordagem bibliográfica e empírica, percebi que a pesquisa apresentava semelhanças às condições a que eu, como professora e estudante, vivenciava em diversos momentos.

> (D048) A abordagem metodológica utilizada foi de caráter exploratório com procedimentos predominantemente qualitativos, sem desprezar os elementos quantitativos. (...) "O pesquisador descreve, explica e prediz; qualitativas:

> fundamentam-se em dados coligidos nas interações interpessoais, na coparticipação das situações dos informantes, analisadas a partir da significação que estes dão aos seus atos. O pesquisador participa, compreende e interpreta" (Chizzotti, 2005, 52).

Acaba-se conferindo muita importância ao mundo empírico, preterindo, por vezes, o entendimento essencial dos fundamentos da realidade humana, comprometendo a coerência interna da pesquisa. Enquanto o paradigma qualitativo tende a adotar uma perspectiva descritivo-interpretativa, centrada na subjetividade dos sujeitos, na construção de significados e nas experiências individuais, o materialismo histórico-dialético opera a partir de uma lógica distinta: parte do primado do ser social, da objetividade das relações sociais e da contradição como motor da história. Trata-se de uma abordagem que exige a análise da realidade a partir das determinações histórico-sociais concretas, não se restringindo à aparência dos fenômenos, mas buscando suas mediações internas.

Dessa forma, os dados apontam que a aplicação acrítica de metodologias qualitativas pode fragilizar a integridade do referencial marxista, já que este dispõe de fundamentos epistemológicos próprios para orientar a análise científica. A cientificidade do marxismo, portanto, reside na coerência teórico-metodológica assegurada por sua epistemologia dialética, a qual permite uma apreensão mais profunda e totalizante das contradições sociais.

A análise dos referenciais teóricos presentes nas produções indicou uma heterogeneidade que reforçou a presença de sincretismos teóricos. Apesar da prevalência de autores alinhados a perspectivas críticas e histórico-dialéticas, houve também um volume expressivo de referências não materialistas, oriundas de tradições humanistas, fenomenológicas, estruturalistas e pós-modernas. Essa contradição se aprofunda com a análise da Tabela 1, que apresenta a distribuição das menções aos autores segundo a perspectiva teórica assumida, indicando que 56% das menções correspondem a autores vinculados à perspectiva materialista histórico-dialética, enquanto 44% correspondem a autores de perspectivas não materialistas, plurais ou ambíguas.

TABELA 1 - Distribuição dos autores por perspectiva teórica assumida.

Perspectiva Teórica	Nº de autores	Nº de menções	% sobre total de menções (125)
Materialista histórico-dialética	~22 autores	~70	56%
Não materialista / plural	~27 autores	~55	44%

Fonte: dados da pesquisa.

A Tabela 1 aprofunda esse diagnóstico ao indicar que 44% das menções aos autores referenciados nas produções analisadas correspondem a perspectivas não materialistas, plurais ou ambíguas. Esse grupo abarca intelectuais cujas obras, embora críticas e influentes, não se inserem estritamente na tradição marxista. São autores oriundos de campos diversos como a pedagogia crítica de matriz humanista, a psicologia do desenvolvimento, a sociologia da educação com viés estruturalista e/ou funcionalista, bem como correntes culturalistas e pós-estruturalistas. Os estudiosos classificados como não materialistas possuem produções com enfoques diversos, como: Psicologia histórico-cultural sem base marxista direta (como Piaget, Wallon em alguns contextos); Construtivismo, interacionismo e teorias críticas pós-modernas (como Bourdieu, Adorno, Apple); Educação progressista sem rigor teórico marxista (como Freire e Nóvoa, embora dialoguem com o marxismo em alguns aspectos); Teóricos da pedagogia tradicional ou humanista (como Aranha, Esteve, Tardif, Aguiar); Perspectivas sociológicas e filosóficas não materialistas, como os ligados à fenomenologia, existencialismo, psicologia humanista, liberalismo crítico ou teorias sistêmicas.

Essa diversidade de fundamentos teóricos indicou uma pluralidade epistemológica nas análises do trabalho docente e da educação. A simples referência a autores marxistas não assegura uma análise crítica coerente com os fundamentos do materialismo histórico-dialético (Martins; Lavoura, 2018; 2019).

É fundamental que as investigações acadêmicas façam a articulação consistente entre ontologia, epistemologia e metodologia, fortalecendo a crítica social e o compromisso com a transformação da realidade.

3.1 - Concepções de trabalho docente e educação

Diante das tensões identificadas entre os fundamentos teóricos declarados e os caminhos metodológicos efetivamente adotados nas pesquisas analisadas, fez-se imprescindível aprofundar a investigação acerca das concepções de *trabalho docente* e de *educação* que orientaram as produções acadêmicas na Pós-Graduação em Educação em Goiás. Esse aprofundamento fez-se necessário para compreender em que medida os referenciais teóricos assumidos são coerentes com as análises desenvolvidas e com os pressupostos epistemológicos que estruturam as investigações.

Os dados para essa análise foram extraídos de três seções essenciais das dissertações e teses: introduções, capítulos de referencial teórico e discussões de resultados. A seleção

dessas partes buscou apreender tanto as declarações explícitas de filiação teórica quanto às inferências possíveis a partir do uso dos conceitos, da delimitação dos objetos de estudo e da forma como os dados são tratados e interpretados (Antunes, 2009).

A categorização dessas concepções partiu da análise dos fundamentos ontológicos e epistemológicos que permitiram agrupar os trabalhos segundo suas matrizes teóricas predominantes: crítica materialista (25 pesquisas), progressista fenomenológica (2) e pós-crítica (2). A distribuição dessas concepções de trabalho docente entre as teses e dissertações analisadas é apresentada no Quadro 2. A organização possibilitou a identificação de tendências no interior da produção acadêmica e, ao mesmo tempo, expressou a existência de outras perspectivas teóricas nas pesquisas.

QUADRO 2 - Distribuição das concepções de Trabalho Docente presentes nas teses e dissertações.

CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE	Total
Crítica - Materialista - Entendido como uma prática social e histórica, influenciada por condições materiais e por disputas ideológicas.	25
Crítica - Fenomenológica - Busca descrever as experiências humanas a partir da perspectiva do sujeito, focando na análise das consciências e das experiências.	2
Pós-Crítica - Agenda Pós-Moderna - Encarado como um espaço de construção de subjetividades, saberes múltiplos e diversificados, em diálogo com as questões de identidade, poder e linguagem.	2

Fonte: dados da pesquisa.

Embora haja uma prevalência quantitativa da perspectiva crítica materialista nas pesquisas, os dados indicam uma presença significativa de influências teóricas alheias ao materialismo, o que aponta para uma possível heterogeneidade nas investigações.

No entanto, Martins (2006) enfatiza que é recorrente a presença de investigações que se autodenominam críticas ou emancipadoras, mas que adotam fundamentos oriundos de abordagens fenomenológicas ou pós-críticas, comprometendo, assim, a coerência teórica e a fidelidade ao referencial materialista. Ademais, conforme os indicadores anteriores, o Quadro 3 reforça essa heterogeneidade presente nas investigações.

QUADRO 3 - Distribuição das concepções de Educação presentes nas teses e dissertações.

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO	Total
Crítica - Materialista - Entendida como uma prática social determinada por contradições estruturais da sociedade capitalista. Busca emancipar sujeitos e contribuir para a transformação social.	25
Progressista - Fenomenológica - Baseada no pragmatismo, enfatiza a formação integral do indivíduo, a autonomia, a criatividade e a relação entre o saber e a experiência cotidiana. Busca desenvolver cidadãos críticos e participativos, capazes de interagir e em seu meio.	2

Pós-Crítica - Agenda Pós-Moderna - Enfatiza a pluralidade, multiplicidade de narrativas e a desconstrução de discursos universais. Busca promover reflexões sobre a construção de saberes e as relações de poder que os sustentam, valorizando a diversidade cultural e identitária.	2

Fonte: Dados da pesquisa.

A leitura crítica dos dados sistematizados no Quadro 3 evidencia uma predominância da perspectiva crítica materialista em 25 produções, acompanhada por duas de orientação progressista fenomenológica e duas alinhadas à agenda pós-crítica. Em uma análise preliminar, essa predominância do referencial crítico-materialista poderia sugerir um alinhamento teórico consolidado com os fundamentos do materialismo histórico-dialético e com uma concepção de educação enquanto prática social transformadora. Quanto aos estudos alinhados a outras perspectivas, apontam:

> D015) (...) é no cotidiano das unidades escolares, diante de seus problemas e dilemas que a articulação coletiva dos saberes pode se constituir e promover a formação contínua dos profissionais. (...) o trabalho docente poderia ser melhor desenvolvido quando este encontrar no contexto escolar, o respaldo necessário à sua prática e ser realimentado pelas relações estabelecidas no cotidiano de vivência da categoria profissional.
>
> (D023) (...) alcançar uma melhor compreensão sobre o trabalho do professor nos lança a explorar seus objetivos, suas motivações, bem como os sentidos e necessidades envolvidos em suas ações, suas emoções, seus sentimentos, os saberes em aderência e desaderência implicados (entre esses podemos citar os conhecimentos científicos voltados para o ensino e também os formados pela experiência no ofício ao longo dos anos), elementos esses importantes e que se fazem presentes nas situações de trabalho.
>
> (D039)Portanto, visando ao fortalecimento das ações didático-pedagógicas na Educação Infantil, acredita-se ser crucial os professores se ressignificarem frente a sua função, compreendendo a amplitude da função da escola de ampliar a experiência humana e a construção do conhecimento, com o uso das diversas linguagens e imaginação. (...) Resumidamente, a abordagem cultural se vincula aos trabalhos de Moscovici (2012) e Denise Jodelet (1989), buscando, por meio dos estudos, apreender os discursos dos indivíduos e dos grupos para a compreensão do simbólico, sendo mais focada para explorar a teoria como uma continuidade da obra original. Dessa forma, as investigações se intensificam para com a ancoragem e a objetivação, considerando, sobretudo, três ordens de fenômenos: a dispersão da informação, o foco e a pressão à inferência, focalizando nas três dimensões das representações sociais: a informação, o campo e a atitude.

> (D015) Essas relações permitem aos professores aquisição de novos saberes que lhes garantam uma atuação como agente social. Os professores não adquirem saber de uma única fonte, mas de fontes diversas e em diferentes momentos de sua vida profissional. Desse modo, o saber docente pode ser considerado como saber plural e temporal e a serviço do trabalho, pois nesse contexto o trabalhador, no caso o professor, se relaciona com o objeto do trabalho por meio da interação humana (Tardif, 2010).
>
> (D023) (...) este estudo apreende o conceito de Educação com base no seu sentido antropológico, ou seja, compreende a educação como um processo de humanização da espécie humana. Como consequência fundamental desse processo, de "fazer- se" humano pela indissociabilidade entre o processo de autoconstrução e o de apropriação da cultura em um mundo humano que nos antecede, tem-se o direito à educação, um direito antropológico (Charlot, 2012, p. 170), embasado em uma condição, a condição humana.

Valorizam a pluralidade do saber do professor e sua relação com o cotidiano, das interações imediatas com o trabalho, a condição humana e a cultura, e não como um sujeito determinado, situado historicamente que visa a superação e transformação da educação e da realidade.

Martins e Lavoura (2019) destacam a centralidade da concepção de trabalho como categoria fundamental para a análise do campo educacional. Nessa perspectiva teórica, o trabalho docente não é reduzido a um conjunto de tarefas ou ações funcionais, mas compreendido como uma prática produtiva essencialmente humana, que atua na mediação da transformação tanto do mundo quanto dos próprios sujeitos, situada em um contexto de relações sociais marcadas por exploração e conflitos de classe. Essa abordagem pressupõe um rigor metodológico consistente, o qual, conforme indicam os dados analisados, nem sempre é plenamente observado nas produções acadêmicas que se propõem a essa leitura.

Conclusões

As análises internas e a orientação das concepções de trabalho docente e educação permitiram identificar os marcos teóricos e os caminhos investigativos adotados. Essa estratégia contribuiu para a avaliação da consistência interna das pesquisas e para uma compreensão mais ampla da produção do conhecimento sobre o trabalho docente na educação básica, especialmente no que se refere às pesquisas produzidas pelos Programas de Pós-Graduação em Educação de Goiás até o ano de 2020.

A partir desse tensionamento analítico, foi possível evidenciar não apenas as disputas e hegemonias teóricas, mas também os desafios persistentes na formação teórico-metodológica

dos pesquisadores e na apropriação crítica do materialismo histórico-dialético como ferramenta teórica comprometida com a transformação da realidade.

Em síntese, a produção do conhecimento aqui investigada expressou, a partir de seus fluxos internos, a necessidade premente de fortalecer processos formativos que não se limitem à instrumentalização técnico-operacional dos pesquisadores, mas que contribuam para sua constituição enquanto sujeitos históricos, capazes de apreender a totalidade concreta das relações sociais (Lukács, 2013; Kosik, 1976). Trata-se de uma formação orientada pela articulação entre teoria e prática enquanto unidade dialética, fundada em uma perspectiva ética e politicamente situada (Frigotto, 2001; Martins, 2010).

Superar a fragmentação do conhecimento, os modismos epistemológicos e a ideologia da neutralidade científica implica reconhecer que toda produção do saber está historicamente determinada (Saviani, 2007). Nesse horizonte, afirma-se a centralidade de uma práxis investigativa comprometida com os interesses históricos da classe trabalhadora e com a construção de um projeto educativo que rompa com as determinações do capital, afirmando a educação como prática social transformadora (Frigotto, 2001).

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed., São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

ALVES, Erica G. **Trabalho docente na educação básica**: a produção do conhecimento nos Programas de Pós-Graduação em Educação de Goiás até 2020. 2025.Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Jataí, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Jataí, 2025. 167 f.

FRIGOTTO. Gaudêncio. Educação, Crise do Trabalho Assalariado e do Desenvolvimento: teorias em conflito, IN: FRIGOTTO.G. (Org). **Educação e Crise do Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012. p. 25- 53.

FRIGOTTO. Gaudêncio. Trabalho, conhecimento e educação: pela superação da dicotomia entre o mundo do trabalho e o da educação escolar**.** In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (orgs.). **Trabalho, Educação e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2001. p. 13–44.

GATTI, Bernadete A. Educação, Escola e Formação de Professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 fev. 2026.

HYPOLITO, Álvaro M. **Trabalho docente, classe social e relação de gênero.** Campinas: Papirus, 1997.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia Z. O Trabalho e a Formação do Professor da Educação Básica no Mercosul/Cone Sul. XVIII SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O MERCOSUL/CONE SUL, 18., 2010, Florianópolis. **Anais eletrônicos[...]** Florianópolis: UFSC, 2010.

LIMA, A. B. et al. A Escola na Eterna Dimensão conflitual: ser conservação e ter transformação. IN: LIMA, A. B.; FREITAS, D. N. TT. (Orgs). **Políticas Sociais e Educacionais:** cenários e gestão. Uberlândia: Edufu. 2013. pp. 267-282.

LUKÁCS. Georg. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais eletrônicos [...]** Rio de Janeiro: ANPEd, 2006.

MARTINS, Lígia M.; LAVOURA, Tiago N. Fundamentos teórico-filosóficos e suas determinações nas teorias pedagógicas da educação escolar. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. Especial, 2019. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1986/1729. Acesso em: 22 mar. 2026.

MARTINS, Lígia M.; LAVOURA, Tiago N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 12 ago. 2026.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Nova Cultural, 1988. v. 1.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcJnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 jun. 2026.

PEIXOTO, Elza M. de M. Para além da análise epistemológica: crítica da produção do conhecimento à luz das determinantes do modo de produção. **Revista HISTEDBR On-Line**., Campinas, n. 59, p. 53-66, out. 2014. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640347/7906. Acesso em: 15 fev. 2026.

RODRIGUES, Maria de L. **Sociologia das profissões**. Oeiras: Celta Editora, 2002.

GAMBOA, Silvio Á. S. **Reações ao giro linguístico:** o resgate da ontologia ou do real, independente da consciência e da linguagem. Porto Alegre, RS: CBCE, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

VIANNA, C. **Educação como prática social.** São Paulo: Cortez, 2001.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/23tphh93

Formação docente em Goiás no Pacto pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos: entre o ideal e o real[1]

Teacher training in Goiás in the Pact for Overcoming Illiteracy and Improving Youth and Adult Education: between the ideal and the reality

Ana Santana Moreira[2]
Aleir Ferraz Tenório[3]
Sandra Valéria Limonta[4]

[I] Universidade Federal do Goiás – UFG, Goiânia, GO, Brasil; ana1fisica@gmail.com
[II] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG, aleirtenorio@gmail.com
[III] Universidade Federal do Goiás – UFG, Goiânia, GO, Brasil; sandralimonta@ufg.br

Resumo:
O artigo tem por objetivo analisar os fundamentos e a operacionalização da formação continuada em serviço prevista no Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos no estado de Goiás, a fim de compreender os desafios e limitações de sua implementação à luz do referencial teórico da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular, particularmente da perspectiva freiriana. Metodologicamente, o caminho percorrido foi a revisão bibliográfica e a análise documental. Entendemos o Pacto como uma resposta a um quadro estrutural de exclusão educacional de grande parte da população jovem, adulta e idosa. A implementação tem sido sustentada por uma estrutura de governança multinível e por diversas ações interconectadas, dentre as quais destacamos o Programa Nacional de Formação para a Docência na EJA (ProfEJA). Conclui-se que o Pacto e o ProfEJA representam um avanço na institucionalização de uma política de Estado para a EJA e no reconhecimento da necessidade de formação docente específica para atuação na modalidade, considerando que sua efetividade depende da sustentabilidade do financiamento e da

[1] Esta pesquisa está vinculada a um projeto de pesquisa guarda-chuva em andamento, desenvolvido pelo Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais em Goiás, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), em parceria com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG).

[2] Doutoranda em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) - Brasil. Pesquisadora do Projeto de pesquisa Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais em Goiás. Bolsista CAPES. Membro do Fórum Goiano de EJA. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4077-2905. E-mail: ana1fisica@gmail.com

[3]Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) - Brasil. Pesquisadora do Projeto de pesquisa Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais em Goiás. Membro do Fórum Goiano de EJA. Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9808-1192. E-mail: aleir.tenorio@ifg.edu.br.

[4] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) - Brasil, no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Formação Docente e Trabalho Educativo. Pesquisadora do Projeto de pesquisa Centro Memória Viva – Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais em Goiás. Membro do Fórum Goiano de EJA. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9143-4802. E-mail: sandralimonta@ufg.br.

continuidade das ações entre ciclos de mudança de governos, para que possamos efetivamente melhorar os níveis de escolaridade da população trabalhadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Formação continuada em serviço; Pacto pela EJA; Programa Nacional de Formação para a Docência na EJA.

Abstract:
This article aims to analyze the theoretical foundations and operationalization of the in-service continuing education policy established under the National Pact for Overcoming Illiteracy and the Qualification of Youth and Adult Education (Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos) in the state of Goiás, Brazil. It seeks to understand the challenges and limitations of its implementation in light of the theoretical framework of Youth and Adult Education and Popular Education, particularly from a Freirean perspective. Methodologically, the study is based on a literature review and documentary analysis. The Pact is understood as a response to the structural educational exclusion affecting a significant portion of the young, adult, and elderly population. Its implementation has been supported by a multilevel governance structure and a set of interconnected initiatives, including the National Program for Teacher Education in Youth and Adult Education (ProfEJA). The study concludes that both the Pact and ProfEJA represent important advances toward the institutionalization of a state policy for Youth and Adult Education and the recognition of the need for teacher education specifically designed for this educational modality. However, their effectiveness depends on sustainable funding and the continuity of actions across changes in government administrations, thereby enabling meaningful improvements in the educational attainment of the working population.

Keywords: Youth and Adult Education; In-service Continuing Teacher Education; National Pact for Youth and Adult Education; National Program for Teacher Education in Youth and Adult Education.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui uma modalidade da Educação Básica que, embora tenha registrado avanços significativos no âmbito legal e normativo, ainda representa um dos grandes desafios da educação brasileira. A efetivação do direito à educação para milhares de pessoas jovens, adultas e idosas que tiveram suas trajetórias escolares negadas ou interrompidas requer não apenas a ampliação das oportunidades de acesso, mas também a garantia e a possibilidade de permanência e êxito nos estudos com qualidade. Nesse contexto, torna-se imprescindível a implementação e o fortalecimento de políticas públicas para o enfrentamento dos processos históricos de exclusão educacional, assegurando condições efetivas para a inclusão e o sucesso escolar da população trabalhadora.

A preocupação com a prática educativa e, consequentemente, com uma formação docente sólida, comprometida e permanente, perpassa toda a teoria freiriana. Tal preocupação deve orientar a atuação de todos os educadores, especialmente daqueles que se reconhecem e se comprometem com uma prática educativa progressista. Entretanto, no Brasil, vivenciamos um histórico de contínuos retrocessos em termos de políticas e investimentos em educação,

principalmente na Educação de Jovens e Adultos e, mais especificamente, na formação apropriada, tanto inicial quanto continuada, para os professores que atuam nessa modalidade de educação.

O VI Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado em 2025, em Niterói (RJ), reuniu docentes pesquisadores comprometidos com a EJA como campo de investigação, atuação e defesa do direito à educação. Entre as principais discussões, o evento reafirmou a centralidade da formação docente, inicial e continuada, para a garantia do direito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas e para o fortalecimento da EJA como política pública de Estado. No que se refere à formação inicial, destacou-se a persistente insuficiência da preparação específica para a docência na modalidade nos cursos de licenciatura, evidenciada pela ausência, em muitas instituições de educação superior, de componentes curriculares obrigatórios voltados às especificidades da EJA.

No âmbito da formação continuada, os debates evidenciaram que esta constitui uma exigência permanente, tanto em razão das lacunas na formação inicial quanto das condições concretas de exercício da docência na EJA. As discussões também apontaram para a crescente precarização do trabalho docente, caracterizada pela predominância de vínculos temporários e pela elevada rotatividade de professores, fatores que fragilizam os vínculos pedagógicos, comprometem a continuidade das práticas educativas e dificultam a consolidação das políticas públicas voltadas à modalidade. Esse cenário reforça a necessidade de políticas de formação que reconheçam a modalidade como um campo de conhecimento e de atuação profissional com identidade própria.

É nesse contexto que se insere o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto n. 12.048/2024. Elaborado no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi) do Ministério da Educação (MEC), em diálogo com a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), os entes federados e representantes da sociedade civil, o Pacto tem como finalidade apoiar estados, Distrito Federal e municípios na ampliação e qualificação da oferta da EJA. Para isso, articula um conjunto de programas e ações destinados a promover o acesso, a permanência, a aprendizagem e o êxito escolar de jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação básica, tendo a formação docente como um de seus eixos estruturantes.

A implementação do Pacto deverá ocorrer por meio de um regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, prevendo, ainda, a participação

da sociedade civil organizada por meio de parcerias. Entre as ações estabelecidas pelo Decreto que institui o Pacto, destaca-se, em seu artigo 6º, a formação dos profissionais da EJA. Nesse contexto, a promoção da formação continuada em serviço destinada aos profissionais da educação e aos educadores populares, desenvolvida em regime de colaboração com as redes de ensino, configura-se como uma das principais estratégias para a qualificação da EJA. Para viabilizar essa política formativa, a portaria que dispõe sobre a governança do Pacto estabelece uma estrutura composta por coordenadores pedagógicos, formadores regionais e locais, além de articuladores regionais, responsáveis pela organização, acompanhamento e implementação das ações formativas (Brasil, 2024b).

Ainda em relação a essa formação, foi criado o Programa Nacional de Formação para a Docência na Educação de Jovens e Adultos (ProfEJA), por meio da Portaria Secadi/MEC n. 38, de 2 de julho de 2026. De acordo com sua portaria de criação, o ProfEJA tem como finalidade orientar as ações de implementação da formação continuada dos profissionais da educação que atuam na EJA e dos educadores populares vinculados ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e outras iniciativas voltadas à alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais, nos termos do decreto que instituiu o Pacto.

É nesse contexto de debate sobre a formação continuada dos docentes que atuam na EJA que se insere este artigo, cujo objetivo é refletir sobre a formação continuada em serviço desenvolvida no âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA, no estado de Goiás, buscando compreender os desafios e os limites de sua implementação. A investigação caracteriza-se como uma pesquisa de natureza teórico-bibliográfica e documental, voltada à análise crítica da materialização das ações do Pacto relacionadas à formação continuada em serviço dos docentes da EJA em Goiás. Para tanto, foram analisados o Decreto n. 12.048, de 5 de junho de 2024, que institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA; a Portaria n. 884, de 30 de agosto de 2024, que dispõe sobre sua governança; a Portaria Secadi/MEC n. 38, de 2 de julho de 2026, que institui o ProfEJA; e os Planos de Ação elaborados pelos coordenadores, articuladores e formadores responsáveis pela implementação do Pacto no estado de Goiás.

A análise fundamenta-se na articulação entre os marcos normativos e a materialização do Pacto e do ProfEJA, em Goiás, dialogando com a produção teórica da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular, especialmente com a perspectiva freiriana (Freire, 2019, 2022), a partir da qual se problematizam as potencialidades e os limites dessa política de formação docente.

Além desta introdução e das considerações finais, o artigo está estruturado em duas seções. A primeira, intitulada **A formação para a docência na EJA: o Pacto e o ProfEJA em discussão**, analisa a formação docente na EJA, tomando como referência o decreto que institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos e a portaria que institui o Programa Nacional de Formação para a Docência na Educação de Jovens e Adultos. A segunda seção, **Os Círculos de Cultura e sua (não) materialização na formação de docentes da EJA em Goiás**, apresenta uma reflexão sobre o processo de implementação do Pacto no estado de Goiás, com foco nas ações de formação continuada destinadas aos educadores que atuam na EJA, analisando em que medida os pressupostos freirianos, especialmente os Círculos de Cultura, materializam-se nessa política formativa.

A formação para a docência na EJA: o Pacto e o ProfEJA em discussão

O Decreto n. 12.048 de 2024, que institui o Pacto, traz três definições estruturantes para sua concretização: o público da EJA, compreendido como pessoas com 15 anos ou mais que não acessaram ou não concluíram o Ensino Fundamental ou Médio, nos termos do artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei n. 9.394/1996); as pessoas não alfabetizadas, conforme critério autodeclaratório adotado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); e a Educação Popular, definida como o conjunto de práticas educativas desenvolvidas por educadores, movimentos sociais e organizações da sociedade civil voltadas à alfabetização e escolarização das pessoas jovens, adultas e idosas (Brasil, 2024a).

Essa última definição merece destaque, pois, ao inscrever formalmente a Educação Popular no *corpus* do que entendemos ser o passo inicial para a consolidação de uma política de Estado, o decreto reconhece a tradição de luta e produção pedagógica historicamente marginalizada nas políticas públicas de educação, com raízes na obra de Paulo Freire e na experiência dos movimentos de alfabetização e educação popular das décadas de 1960, 1970 e 1980. A instituição, no Pacto, da Medalha Paulo Freire, destinada a distinguir redes de ensino e instituições que se destacam na superação do analfabetismo, também reforça tal reconhecimento.

O Pacto vem sendo implementado em regime de colaboração entre os entes federativos, mediante adesão voluntária formalizada por termo próprio. Cabe destacar, no

entanto, que a adesão ao Pacto não implica adesão automática aos programas e ações que o compõem, a exemplo do PBA e do Pé-de-Meia EJA, que permanecem regidos por normas específicas e exigem processos de adesão próprios. O Pacto representa, dessa forma, uma política com arranjo de governança e articulação federativa que organiza o acesso a um conjunto mais amplo de programas e ações, o que, em nosso entendimento, permite caracterizá-lo ao menos como uma tentativa de constituir uma política de Estado para a EJA (Borges, 2026).

Entre as 11 diretrizes elencadas no artigo 2º, destacam-se a equidade nas condições de oferta da EJA; a prioridade de atendimento a grupos em maior situação de vulnerabilidade, considerando aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero; a multiplicidade metodológica coerente com o perfil dos sujeitos; o reconhecimento da diversidade de público, incluindo pessoas privadas de liberdade e em cumprimento de medidas socioeducativas; e a valorização e o reconhecimento da contribuição histórica da Educação Popular. Os objetivos do Pacto, previstos em seu artigo 3º, sintetizam-se em superar o analfabetismo de pessoas com 15 anos ou mais, ampliar a aprendizagem ao longo da vida, elevar a escolaridade, ampliar matrículas e qualificar o atendimento em todas as etapas da EJA (Brasil, 2024a).

As ações do Pacto organizam-se em três eixos estruturantes: (I) governança e participação social; (II) estratégias e desenhos diferenciados para expansão da EJA; e (III) fortalecimento do processo de alfabetização e qualificação da EJA, sendo esse último desdobrado em quatro subeixos: formação de profissionais da educação e de educadores populares; governança e gestão; materiais didáticos e pedagógicos; e monitoramento e avaliação. Essa estrutura tripartite articula, a nosso ver, a dimensão político-institucional à dimensão pedagógica, sem descuidar da necessária avaliação.

O apoio da União tem natureza supletiva e redistributiva e se materializa de diversas formas: repasses via Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Plano de Ações Articuladas e Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para EJA; ajustes no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); bolsas de formação de professores; recursos para o Programa Brasil Alfabetizado; expansão da oferta de EJA integrada à educação profissional; distribuição de materiais didáticos via Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD-EJA) e incentivo financeiro-educacional a estudantes da EJA no Ensino Médio (Pé-de-Meia EJA).

O decreto estabelece, portanto, os fundamentos e as diretrizes do Pacto e da Portaria n. 884, de 30 de agosto de 2024, que define as formas de organização e execução concreta nos territórios. A governança do Pacto é composta por uma instância consultiva, a CNAEJA, instituída anteriormente pela Portaria n. 989/2023 e por uma instância executiva, a Câmara Permanente de Alfabetização e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (CampEJA), composta por três representantes da Secadi/MEC, um representante do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), três representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e três representantes da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

A execução conta com três categorias de agentes de formação e governança, cada qual remunerada por bolsa mensal no valor de R$ 1.200,00: o Coordenador Pedagógico (dois por estado, um indicado pelo Consed e outro pela Undime, responsável em âmbito estadual); o Formador Regional, dois por estado e por unidade de gestão educacional descentralizada, como regionais ou diretorias de ensino, responsáveis pela formação docente; e o Articulador Regional, um por estado ou unidade de gestão educacional descentralizada, responsável pelo planejamento, suporte técnico e articulação da implementação dos programas do Pacto. A distribuição desses agentes pelas unidades federativas seguiu o critério do número de unidades de gestão descentralizada e, subsidiariamente, a proporcionalidade do número de escolas com oferta de EJA no Censo Escolar de 2023.

No que diz respeito à formação docente, propõem-se no Pacto três estratégias complementares: formação inicial; formação continuada em serviço, conduzida pelos Formadores Regionais, sob orientação de Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) em parceria com a Secadi/MEC, junto às equipes pedagógicas estaduais e secretarias municipais, por meio de Formadores Locais, e às coordenações pedagógicas escolares, com carga horária mínima de dez horas semestrais até dezembro de 2026; e formação continuada autoinstrucional, ofertada pela plataforma AVA-MEC, com catálogo de, nesse momento, 14 cursos de 60 a 80 horas, desenvolvidos por instituições federais e universidades públicas. Destacamos como exemplo desta formação a parceria Secadi/MEC com a Universidade Federal de Goiás (UFG), responsável por sete dos cursos do catálogo, voltados a fundamentos e práticas pedagógicas em áreas de conhecimento específicas da EJA (Língua Portuguesa e Literatura, Língua Estrangeira, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Artes e Elementos da Cultura Corporal).

> Este novo pacto reafirma a educação como um direito humano inalienável, estruturando a formação docente em torno de valores que promovem inclusão, participação e transformação social. Ele reconhece a historicidade e a rebeldia como elementos centrais da Educação Popular, resgatando vivências e experiências dos sujeitos e promovendo uma pedagogia comprometida com a justiça social. Ao enfrentar lacunas históricas e propor um modelo de formação docente ancorado nos princípios freirianos, o curso consolida-se como um marco na construção de uma EJA mais inclusiva, democrática e transformadora. Ele inaugura um novo paradigma para a educação pública brasileira, onde professores e alunos são reconhecidos como protagonistas de seus processos de aprendizagem e emancipação, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (Paulo; Kaefer, 2026, p. 15).

Essa proposição formativa passa a ter normatização própria com a publicação da Portaria Secadi/MEC n. 38, de 2 de julho de 2026, que institui formalmente o ProfEJA. É relevante notar que essa institucionalização, ainda que tardia, chega após mais de dois anos do Pacto e traz uma reformulação significativa, concentrando as ações do ProfEJA na formação continuada dos profissionais da educação que atuam na EJA e dos educadores populares vinculados ao PBA, sem retomar explicitamente a menção à formação inicial de licenciandos ou à formação autoinstrucional via AVA-MEC, presentes na formulação do decreto de 2024. Trata-se, portanto, de uma reconfiguração que concentra o programa no fortalecimento da formação em serviço e na ideia de multiplicação em cascata.

O ProfEJA sustenta-se em seis princípios: a valorização da docência na EJA como forma precípua de garantir a qualidade da oferta da modalidade; o estímulo à autonomia docente, na perspectiva emancipatória da Educação Popular; a indissociabilidade entre teoria e prática e entre as dimensões conceituais, didáticas, pedagógicas e curriculares; a valorização do conhecimento prévio dos profissionais da educação, dos educadores populares e dos próprios estudantes jovens, adultos e idosos; o reconhecimento da diversidade de contextos, tempos e espaços de oferta da EJA e das iniciativas públicas de alfabetização; e o reconhecimento do compromisso e da responsabilidade social das instituições de educação superior na formação docente (Brasil, 2026b).

O artigo 5º delimita o público destinatário da formação continuada do ProfEJA: formadores regionais do próprio Pacto EJA; equipes pedagógicas das redes públicas de ensino e formadores locais; coordenações pedagógicas das escolas públicas que ofertam a EJA; docentes em exercício nas escolas que ofertam a EJA nas redes públicas; docentes e educadores populares vinculados a programas públicos de alfabetização. A formação continuada organiza-se em três etapas sucessivas, que reproduzem uma estrutura denominada de “multiplicação em cascata”, delineada ainda em 2024: formação dos formadores regionais

do Pacto; formação das equipes pedagógicas das redes públicas de ensino e dos formadores locais; formação dos professores da EJA e dos educadores populares.

Paulo e Kaefer (2026) relatam que a etapa inicial desse grande projeto formativo teve início em 2024, quando o Instituto Federal Farroupilha (IFFar), em parceria com a Secadi/MEC, promoveu as oficinas de preparação dos formadores regionais sob o formato de Círculos de Cultura, orientando-se que esse deve ser o formato a ser reproduzido na formação em serviço dos docentes. Esta etapa inicial envolveu cerca de 1.300 formadores regionais, incumbidos de preparar os formadores locais que atuam diretamente com os docentes da modalidade, configurando uma estrutura em rede que se concretiza no processo formativo em cascata, alicerçado nos princípios da Educação Popular.

A ação formativa com os professores da EJA de todo o Brasil iniciou-se oficialmente em março de 2025, e todo esse processo tem sido acompanhado por um coletivo de 27 sistematizadores, responsáveis, em seus estados e no Distrito Federal, pela produção de sínteses das ações realizadas pelos formadores regionais. De acordo com Borges (2026, p. 11): “Além de ser uma experiência recente, esse modelo de formação é inédito, pois promove um aprendizado colaborativo, em rede, em todo o território nacional, e fortalece a qualificação dos docentes, impactando positivamente a organização curricular da EJA”.

Os Círculos de Cultura foram a metodologia proposta para a formação quando o IFFar, atendendo ao chamado da Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), propôs que as ações formativas se dessem a partir das concepções freirianas, ancoradas principalmente nas obras “Pedagogia do Oprimido” e “Educação como prática de liberdade” (Freire, 2019, 2022). A metodologia dos Círculos de Cultura representa a assunção dos princípios freirianos e da Educação Popular como teoria e como prática do Pacto e do ProfEJA. De acordo com Borges (2026), a abordagem dialógica ocupa o centro do desenho formativo, tomando a realidade dos docentes em formação como ponto de partida do ensinar e do aprender. A formação não se limita à atualização, ao respeitar e acolher a diversidade dos territórios e de seus docentes. Os Círculos de Cultura “(...) se afirmam como espaços vivos de encontro, criação coletiva e emancipação dos sujeitos envolvidos” (p. 103).

Operacionalmente, os Círculos de Cultura foram pensados em duas modalidades: Círculos de Cultura Virtuais (CCV), que ocorrem quinzenalmente, às quartas-feiras à noite, transmitidos pelos canais do IFFar e do MEC no *YouTube*; e os Círculos de Cultura Presenciais (CCP), desenhados como formação em serviço dentro do horário de trabalho pedagógico coletivo, com orientação para que aconteçam com periodicidade quinzenal, mas

com autonomia para que possam ser organizados de forma a atender às demandas e necessidades dos territórios e dos docentes.

Até junho de 2026 foram realizados 25 CCV. No primeiro semestre de 2025, ocorreram 9 encontros formativos virtuais, cujos eixos centrais contemplaram Educação Popular, Direitos Humanos, Currículo Integrado, Metodologias Participativas e outros temas estruturantes da EJA. No segundo semestre do mesmo ano, foram promovidos 8 encontros virtuais, voltados à Pesquisa Participante, à investigação temática, aos temas geradores e ao uso da fotografia como estratégia de leitura da realidade. Já no primeiro semestre de 2026, realizaram-se outros 8 encontros virtuais, abordando temas como trabalho e cultura, currículo integrado e politécnico, pedagogia freiriana, alternância e avaliação emancipatória. A organização e o desenvolvimento desse percurso formativo foram apresentados em um dos três encontros da Jornada Formativa *Formação para a Docência na EJA – ProfEJA em Debate*, transmitida pelo canal Círculo Cultura EJA[5].

O IFFar respondeu pela formação de aproximadamente 700 formadores regionais, com participação das coordenações do Pacto pela Undime e pelo Consed, e esses formadores multiplicaram o processo junto às equipes pedagógicas das redes e aos docentes nos territórios, contemplando prioritariamente professoras e professores da EJA do 2º segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, buscando também alcançar alfabetizadores e educadores populares do PBA. Todo o percurso é acompanhado pelo Coletivo de Sistematização de Experiências, que, desde novembro de 2024, registra as ações desenvolvidas (Borges, 2026).

Os Círculos de Cultura e sua (não) materialização na formação de docentes da EJA em Goiás

A oferta da EJA em Goiás apresenta desafios que evidenciam a importância da formação continuada dos profissionais que atuam nessa modalidade. De acordo com o Censo Escolar, em 2025, a rede estadual contava com 220 unidades escolares e as redes municipais com 129 escolas ofertando a EJA (Brasil, 2026a). Entretanto, esse quantitativo revela desigualdades na distribuição da oferta, considerando que o estado possui 246 municípios. Desse total, 16 municípios não aderiram ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos e, mais preocupante, 106 municípios não

[5] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=we1_5DyM5Ho&t=4383s. Acesso em: 17 jul. 2026.

registraram nenhuma matrícula na modalidade em 2025 (Brasil, 2026a). Esse cenário evidencia que a adesão formal ao Pacto não tem sido suficiente para assegurar a efetivação de um de seus principais objetivos: a ampliação do acesso à EJA como estratégia para a superação do analfabetismo.

No que se refere aos profissionais que atuam na modalidade, o Censo Escolar registra que, em 2025, a rede estadual de ensino de Goiás contava com 2.099 docentes em exercício na EJA, enquanto as redes municipais reuniam 621 professores (Brasil, 2026a). Esse contingente evidencia a amplitude do público diretamente envolvido na oferta da modalidade e reforça a necessidade de políticas permanentes de formação continuada em serviço, capazes de atender às especificidades da EJA e de qualificar o trabalho pedagógico nos diferentes contextos de atuação. Nesse sentido, a implementação de uma política formativa articulada entre as redes estadual e municipais constitui um elemento estratégico para fortalecer a oferta da modalidade e ampliar a garantia do direito à educação de jovens, adultos e idosos.

Com vistas à implementação do Pacto em todo o território goiano, a Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) organiza os 246 municípios em 40 Coordenações Regionais de Educação (CRE). Essa estrutura administrativa foi utilizada como referência para a governança da política de formação, sendo constituída por 40 formadores estaduais indicados pelo Consed, 40 formadores regionais indicados pela Undime e 20 articuladores e 2 coordenadores designados por cada uma dessas entidades. Essa organização buscou assegurar a capilaridade das ações formativas e o acompanhamento das redes estadual e municipais, respeitando as especificidades regionais e fortalecendo o regime de colaboração entre os sistemas de ensino.

Apesar da estrutura de governança concebida para assegurar a capilaridade e a continuidade das ações formativas, sua implementação em Goiás foi marcada por sucessivas alterações na composição da equipe responsável pela execução do Pacto. Desde o início das atividades, ocorreram mudanças na coordenação estadual indicada pelo Consed, bem como substituições de articuladores e formadores vinculados tanto ao Consed quanto à Undime, sem que fossem apresentadas justificativas públicas para essas alterações. Também houve mudanças na representação da sistematização estadual, função estratégica no acompanhamento da política, uma vez que os(as) sistematizadores(as) têm a atribuição de realizar o registro crítico do processo formativo, promover a escuta dos territórios e produzir sínteses em diálogo permanente com os formadores regionais (Paulo; Kaefer, 2026). Além de comprometer a continuidade do trabalho desenvolvido, essa decisão desconsidera o acúmulo

político e pedagógico construído pelo Fórum Goiano de EJA, enfraquecendo um dos princípios que fundamentam o Pacto: a participação social na formulação, acompanhamento e avaliação das políticas públicas destinadas à EJA.

Outro desafio observado na implementação do Pacto em Goiás refere-se à composição incompleta da equipe de governança. Embora a estrutura prevista contemple a atuação de articuladores e formadores em número suficiente para atender às especificidades das redes estadual e municipais, nem todas as bolsas foram preenchidas ao longo da execução da política. Conforme relatos das coordenações estaduais do Pacto no contexto goiano, essa situação decorre, sobretudo, do baixo valor da bolsa ofertada, que não se mostra atrativo diante das responsabilidades assumidas pelos profissionais, que já acumulam atribuições em seus vínculos funcionais de origem. Essa condição tem produzido sobrecarga de trabalho para os bolsistas em exercício, dificultando a cobertura territorial das ações formativas e comprometendo o acompanhamento sistemático das unidades escolares. Como consequência, a efetivação da formação em serviço passa a depender do esforço individual dos participantes, em detrimento de uma estrutura institucional plenamente constituída.

A implementação do Pacto EJA prevê a produção sistemática de planos de ação, relatórios e demais registros elaborados por coordenadores, articuladores e formadores. Esses materiais constituem importantes instrumentos de gestão da política, subsidiando o planejamento, o acompanhamento e a avaliação das ações desenvolvidas nos diferentes territórios. Sua relevância decorre da própria arquitetura de governança do Pacto, que, por meio da CampEJA, estabelece a constituição de comitês estratégicos nas unidades da federação e incentiva a organização de comitês territoriais responsáveis pelo fortalecimento e acompanhamento das ações locais (Brasil, 2024b). Além de atenderem às demandas administrativas, esses registros possibilitam analisar a implementação da política e a articulação entre seus diferentes níveis de gestão.

A importância desse conjunto documental torna-se ainda mais evidente diante da previsão de que “os formadores regionais façam planejamento coletivo com os formadores locais e coordenadores pedagógicos para os Círculos de Cultura Presenciais” (Paulo; Kaefer, 2026, p. 7). Entretanto, o acesso a esses materiais mostrou-se um dos principais desafios da pesquisa, especialmente aos planos de ação e aos relatórios encaminhados ao Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec). A restrição de acesso limita a análise da execução das ações formativas, dificulta o acompanhamento da relação entre planejamento e prática pedagógica e compromete uma

compreensão mais abrangente dos avanços, limites e desafios da implementação da política de formação em serviço da EJA.

Diante das limitações de acesso à documentação produzida no âmbito do Pacto EJA, foi necessário realizar diversos contatos com os agentes envolvidos para obtenção dos registros utilizados nesta pesquisa. Como resultado desse processo, foi possível acessar o plano de ação de 2025 elaborado pelo coordenador estadual, por um articulador e por uma formadora indicados pelo Consed, responsáveis pelas ações desenvolvidas na CRE de Goiânia. Também foram obtidos os planos de ação de 2026 produzidos pela coordenadora estadual e por uma articuladora da CampEJA indicadas pela Undime, além do plano de ação de uma articuladora da Undime vinculada à CRE de Goiânia.

Embora esse conjunto documental não represente a totalidade das ações desenvolvidas no estado, sua análise possibilita compreender aspectos do planejamento das atividades formativas, das estratégias de articulação entre os diferentes atores envolvidos na implementação do Pacto EJA e das prioridades estabelecidas para a execução da política no contexto goiano. Ao mesmo tempo, a dificuldade para acessar esses documentos evidencia limites relacionados à transparência e à circulação das informações produzidas no âmbito da governança do Pacto, aspecto que restringe o acompanhamento sistemático de sua implementação e a produção de estudos sobre a formação em serviço na EJA.

A análise comparativa dos planos de ação evidencia que todos compartilham uma mesma estrutura orientadora, fundamentada nas diretrizes do Pacto EJA. Em comum, os documentos priorizam a expansão das matrículas na EJA, a busca ativa de estudantes, a formação continuada de professores, o fortalecimento da alfabetização de jovens, adultos e idosos e o acompanhamento das ações desenvolvidas nos territórios. Também convergem quanto à articulação entre diferentes programas vinculados ao Pacto, como o PBA, o Pé-de-Meia, a EJA integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), o currículo da EJA e as estratégias de monitoramento e avaliação, demonstrando alinhamento às orientações nacionais da CampEJA e da Secadi/MEC. O plano de 2025, elaborado pela equipe vinculada ao Consed, apresenta um planejamento abrangente, organizado por programas e ações, contemplando objetivos, estratégias de expansão da oferta, formação docente, acolhimento dos estudantes e mecanismos de monitoramento da política.

As diferenças concentram-se, sobretudo, no nível de detalhamento das ações e na concepção da atuação dos agentes. Enquanto o plano de 2025 enfatiza uma perspectiva sistêmica da política, articulando diferentes programas governamentais e estabelecendo

estratégias para a implementação da EJA em âmbito estadual, os planos de 2026 produzidos pelas equipes indicadas pela Undime apresentam um caráter mais operacional, estruturando as ações a partir das atribuições específicas de cada bolsista previstas na Portaria n. 884/2024 (Brasil, 2024b). Nesse caso, observa-se maior ênfase no assessoramento às formações, na articulação entre os atores locais, na elaboração de diagnósticos territoriais, na busca ativa, no acompanhamento pedagógico das turmas e na apresentação periódica de relatórios de monitoramento. As ações previstas tornam-se mais focalizadas no cotidiano da implementação do Pacto e na atuação direta dos articuladores e coordenadores, evidenciando uma mudança de enfoque: de um planejamento voltado à organização global da política para outro centrado na execução, acompanhamento e monitoramento das atividades nos territórios.

A análise da execução das ações formativas na CRE de Goiânia evidencia um descompasso entre o planejamento previsto nos planos de ação e sua efetiva concretização. No âmbito da rede municipal de ensino, em 2025, a formação em serviço por meio dos CCP restringiu-se aos oito monitores do PBA, acompanhada do monitoramento sistemático das respectivas turmas. Além dessa ação, foram realizados dois encontros de Diálogos Formativos destinados à socialização de experiências exitosas e à formação dos coordenadores das escolas e das turmas de extensão da EJA. Esses encontros, conduzidos pela formadora e pela articuladora responsáveis por Goiânia, indicadas pela Undime, ocorreram na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia.

Em 2026, diante da ampliação das demandas e da limitação da equipe responsável pelo Pacto, os Diálogos Formativos passaram a ser desenvolvidos em parceria com a Gerência de Educação de Jovens e Adultos (Gereja) e a Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (Gerfor), atendendo, entre os meses de março e outubro, 18 coordenadores e 50 professores pedagogos. Embora essa parceria represente um esforço institucional para assegurar a continuidade das ações, a formação concentra-se exclusivamente na temática da alfabetização na EJA e ocorre em encontros centralizados, organizados em uma turma para coordenadores e duas turmas para professores. Dessa forma, a proposta originalmente concebida pelo Pacto, de promover a formação em serviço nas próprias unidades escolares, por meio dos CCP entre pares e articulada aos conteúdos das formações virtuais, não se materializou no contexto investigado.

Na rede estadual de ensino, as fragilidades observadas foram ainda mais expressivas. Embora os planos de ação previssem a realização de CCP, em 2025 essa estratégia foi substituída pela criação de uma sala virtual no *Google Classroom*, na qual foram inseridos os

coordenadores pedagógicos das escolas que ofertam EJA. Cabia a esses profissionais compartilhar o acesso com os docentes por meio do e-mail institucional da Seduc/GO. Nesse ambiente virtual, eram disponibilizados vídeos, textos, apresentações e listas de frequência, porém sem orientações sistemáticas sobre a condução das atividades ou sobre a mediação pedagógica esperada. Como consequência, a participação dos professores foi bastante reduzida, e a maioria dos que acessaram a plataforma não concluiu as atividades previstas no primeiro semestre. Embora tenha sido registrado um discreto aumento na participação durante o segundo semestre de 2025, esse crescimento mostrou-se insuficiente diante do quantitativo de professores, coordenadores pedagógicos e coordenadores de turno que atuavam na modalidade.

Em 2026, a situação tornou-se ainda mais preocupante, pois não houve acompanhamento sistemático das escolas estaduais da CRE de Goiânia pelos articuladores e formadores do Pacto. Apenas ao final do mês de junho foi realizada uma reunião com parte dos coordenadores pedagógicos, em horário incompatível com o funcionamento da maioria das escolas que ofertam EJA e sem a participação dos professores. Na ocasião, informou-se que a retomada das formações ocorreria apenas em agosto, justificando-se a interrupção das atividades pela ausência de bolsistas interessados em integrar a equipe do Pacto. Tal situação evidencia que a descontinuidade na composição da equipe de governança, somada à dificuldade de provimento das bolsas, produziu impactos diretos na implementação da política de formação em serviço, comprometendo a capilaridade, a regularidade e a fidelidade da proposta formativa originalmente concebida para o Pacto.

As fragilidades identificadas na implementação da formação em serviço também se evidenciaram no II Seminário Nacional do Pacto EJA – *Onde há sujeitos, há direito: por uma EJA para todos*, realizado ao final do primeiro semestre de 2026. O evento teve como objetivo subsidiar o MEC na elaboração, no acompanhamento e na avaliação da Política de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, reunindo coordenadores estaduais do Pacto, articuladores, representantes da CampEJA, representantes dos Fóruns de EJA das cinco regiões do país, além de gestores públicos e representantes da sociedade civil. Durante a reunião do Centro-Oeste, cada unidade federativa deveria apresentar os resultados e os desafios relacionados à formação em serviço desenvolvida por meio dos Círculos de Cultura Presenciais.

Entretanto, na apresentação referente ao estado de Goiás, não foram socializados dados sobre a execução das ações formativas, nem discutidas as dificuldades enfrentadas para

a implementação da política. A síntese apresentada restringiu-se à afirmação de que as ações estavam ocorrendo satisfatoriamente, invisibilizando problemas como a descontinuidade da equipe de governança, a insuficiência de bolsistas, a baixa capilaridade da formação, a ausência de acompanhamento sistemático das escolas e as dificuldades de execução da política nos municípios goianos. Essa dissociação entre a realidade vivenciada nos territórios e sua representação nos espaços nacionais de monitoramento compromete a construção de diagnósticos consistentes e limita o aperfeiçoamento das políticas públicas.

Os dados analisados neste estudo evidenciam que a consolidação do Pacto EJA em Goiás demanda o enfrentamento de desafios estruturantes que extrapolam a realização de ações formativas pontuais. Entre eles, destacam-se a ampliação da formação continuada em serviço, desenvolvida no contexto das escolas e articulada às especificidades da EJA; a redução dos impactos provocados pela rotatividade dos profissionais responsáveis pela coordenação, articulação e formação; a construção de estratégias de escuta, acompanhamento pedagógico e valorização profissional capazes de enfrentar as resistências à formação continuada; e a institucionalização dos comitês estratégicos e territoriais previstos na governança da CampEJA, fortalecendo o monitoramento e a participação social na implementação da política em Goiás.

Soma-se a esses desafios a persistência de contextos escolares que ainda conferem pouca centralidade à EJA, dificultando a consolidação de uma cultura institucional comprometida com a modalidade e com a formação de seus profissionais. Nessa perspectiva, a reflexão de Paulo e Kaefer (2026, p. 13) sobre o conceito freiriano de “inédito viável” revela-se particularmente pertinente, ao afirmarem que “(...) a análise de Freire sobre o ‘inédito viável’ permite interpretar que, mesmo em cenários adversos, há potencial para transformação, desde que haja consciência coletiva e ação comprometida”. Assim, a efetivação do Pacto exige que os desafios identificados não sejam ocultados, mas reconhecidos como parte constitutiva do processo de construção de uma política pública comprometida com o direito à educação de jovens, adultos e idosos.

Considerações finais

A análise dos documentos que hoje estruturam o que podemos considerar uma iniciativa inédita de formalização e operacionalização de uma política nacional para a EJA permite identificar avanços significativos e um firme direcionamento rumo à constituição de

uma política de Estado. O reconhecimento formal da Educação Popular e do pensamento pedagógico de Paulo Freire como fundamentos teóricos e pedagógicos dos programas e ações que constituem o Pacto e o ProfEJA indica um movimento relevante de considerar, na política pública oficial, a tradição pedagógica historicamente defendida e muitas vezes deixada à margem das ações de Estado voltadas para a educação escolar da classe trabalhadora.

O Pacto constitui, dessa forma, uma iniciativa relevante de retomada do fortalecimento e da estruturação de uma política de EJA no Brasil, articulando um marco normativo que reconhece formalmente a Educação Popular e a diversidade de sujeitos da modalidade a uma arquitetura de implementação que distribui responsabilidades entre União, estados e municípios por meio de uma estrutura de governança multinível e de um programa nacional de formação docente cujos princípios respeitam as concepções historicamente defendidas pelas educadoras e educadores de jovens, adultos e idosos. Contudo, a efetividade do Pacto permanecerá condicionada a fatores que extrapolam seu desenho normativo: a capacidade de sustentar recursos financeiros e humanos ao longo do tempo; a superação de assimetrias entre entes federados na adesão efetiva aos programas e ações e a garantia de continuidade da política para além de ciclos eleitorais.

A arquitetura de governança multinível que constitui uma rede que vai da CampEJA aos comitês territoriais, passando pelos Coordenadores, Formadores e Articuladores Regionais, também representa, a nosso ver, um esforço de fortalecer o regime de colaboração federativa, distribuindo responsabilidades entre União, estados e municípios, criando canais de comunicação e uma rede de colaboração entre esferas de governo historicamente pouco integradas no campo da EJA.

Entretanto, a robustez do desenho institucional não elimina os desafios impostos pela implementação da política nos diferentes contextos federativos. Como analisamos em profundidade neste artigo, a proposição de um programa nacional de formação docente para a EJA também se configura numa resposta a uma lacuna histórica: a ausência de formação específica para a docência na modalidade, tanto na formação inicial de licenciandos quanto na formação em serviço de professores já atuantes.

Por outro lado, há tensões e contradições que precisam ser apontadas para que os programas e ações possam ser acompanhados e avaliados e, se for o caso, corrigidos. A primeira questão a ser levantada diz respeito à natureza voluntária da adesão dos entes federados e à desvinculação entre a adesão ao Pacto e a adesão aos programas que o compõem. Essa arquitetura, embora respeite a autonomia federativa, pode gerar assimetrias

regionais na efetivação da política, na medida em que a adesão formal já amplamente alcançada não assegura mobilização de recursos técnicos, financeiros e humanos equivalentes em cada território.

A segunda questão relaciona-se à sustentabilidade e continuidade das ações nos municípios menores no interior dos estados, que precisam ser acompanhados e ter a garantia de um suporte técnico adequado, pois muitas vezes os municípios de menor porte trabalham com equipes bastante reduzidas na EJA, o que pode sobrecarregar os agentes de formação que precisam de disponibilidade de tempo e os recursos necessários para além das bolsas, para que possam planejar e realizar as ações formativas junto aos docentes nas unidades escolares.

A análise da implementação do ProfEJA em Goiás evidencia um significativo distanciamento entre a proposta concebida nacionalmente e sua efetivação nos territórios, revelando uma contradição entre a política formulada e a política implementada. Embora os CCP constituam o principal dispositivo formativo, fundamentado na perspectiva freiriana do diálogo, da reflexão coletiva e da formação em serviço, essa estratégia permaneceu, no contexto investigado, predominantemente no plano normativo, não se consolidando como prática sistemática de formação docente. Na rede municipal, as ações formativas concentraram-se em encontros centralizados e direcionados prioritariamente à alfabetização, enquanto, na rede estadual, os CCP foram substituídos por atividades remotas e descontinuadas, sem acompanhamento sistemático das escolas e dos docentes.

Essa realidade evidencia que a principal inovação pedagógica do Pacto não se materializou conforme previsto na CRE de Goiânia, comprometendo a fidelidade à proposta formativa originalmente concebida. As evidências produzidas pela pesquisa indicam que as fragilidades observadas não decorrem da concepção da política, mas das condições concretas de sua implementação. A rotatividade das equipes de governança, a insuficiência de bolsistas, a baixa capilaridade das ações formativas, a limitada transparência dos processos de acompanhamento, evidenciada pela dificuldade de acesso aos planos de ação e aos relatórios produzidos pelos agentes do Pacto, e a fragilidade dos mecanismos de monitoramento comprometeram a continuidade da formação em serviço e restringiram tanto o controle social quanto a produção de conhecimento sobre a política.

Nessa perspectiva, a não materialização dos CCP representa mais do que uma dificuldade operacional: significa limitar a concretização de uma concepção freiriana de formação docente baseada no diálogo, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento. Desse modo, fortalecer a formação docente em serviço requer não

apenas a manutenção das diretrizes que orientam o Pacto, mas a criação de condições institucionais, políticas e administrativas que assegurem estabilidade das equipes, valorização dos profissionais, transparência, monitoramento permanente e efetivação dos CCP como espaços de formação crítica e emancipatória.

Reiteramos, por fim, o problema da continuidade da política entre ciclos de governo. Políticas e programas voltados para a alfabetização da população jovem, adulta e idosa e para a ampliação e melhoria da EJA no Brasil têm histórico recorrente de descontinuidade, o que pode comprometer a efetividade de longo prazo do Pacto e do ProfEJA, cujas metas projetam-se para os próximos anos. A continuidade dependerá da consolidação para além de mandatos presidenciais para que o Pacto se torne, de fato, política de Estado e não mais uma política de governo. Por fim, cabe observar que a implementação de uma política nacional dessa envergadura, que abrange a totalidade dos estados e mais de cinco mil municípios, exige acompanhamento, avaliação e correção de rota constantes.

Referências bibliográficas

BORGES, L. (Org.). A sistematização de experiências no âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA: na luta por uma política pública de Estado. **Instituto Federal Farroupilha**, 2026. Disponível em: https://www.iffarroupilha.edu.br/pacto-eja. Acesso em: 14 jul. 2026.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2025**. Brasília: Inep/MEC, 2026a. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 09 jul. 2026.

BRASIL. **Decreto n. 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto n. 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 jun. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12048.htm. Acesso em: 22 jul. 2026.

BRASIL. **Portaria SECADI/MEC n. 38, de 2 de julho de 2026.** Institui o Programa Nacional de Formação para a Docência na Educação de Jovens e Adultos - ProfEJA. 2026b. Disponível em: https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/13180. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. **Portaria n. 884, de 30 de agosto de 2024**. Dispõe sobre a governança do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Câmara Permanente de Alfabetização e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos - CampEJA, e define os valores para pagamento de bolsas de formação continuada

para os articuladores e formadores. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2024b. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-884-de-30-de-agosto-de-2024-582066464. Acesso em: 14 jul. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 71. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

PAULO, Fernanda dos S.; KAEFER, Maria Terezinha V. Política de formação docente em serviço e Educação Popular: o novo pacto pela EJA. **Poíesis Pedagógica**, Catalão, v. 24, p. 1-17, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/74921/39440. Acesso em: 12 jul. 2026.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/av88d955

Políticas educacionais e a transformação da carreira docente: da excepcionalidade à regra nas contratações temporárias do Paraná e do Rio Grande do Sul (2015–2025).

Educational Policies and the Transformation of the Teaching Profession: From the Exception to the Rule in Temporary Hiring in Paraná and Rio Grande do Sul (2015–2025).

Juliana Fatima Serraglio Pasini[1]
Alejandro Andres Rebolledo Flores[2]
Márcia Cossetin[3]

[I] Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; jfserraglio@gmail.com
[II] Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; aarebolledof@gmail.com
[III] Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, Foz do Iguaçu, Paraná, Brasil; marciacossetin@gmail.com

Resumo:
O artigo analisa as reconfigurações das formas de contratação de professores da educação básica nas redes estaduais do Paraná e do Rio Grande do Sul, entre 2015 e 2025, tendo como referência o princípio constitucional da valorização dos profissionais da educação previsto no artigo 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988. A pesquisa, de abordagem qualitativa e documental, fundamenta-se na análise de dados do Censo Escolar da Educação Básica e do Estado do Conhecimento elaborado a partir do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Os resultados evidenciam uma mudança estrutural na composição da força de trabalho docente, marcada pela redução do número de professores efetivos e pela ampliação de formas flexíveis de contratação. Enquanto o Rio Grande do Sul concentra esse movimento na expansão dos contratos temporários, o Paraná diversifica os vínculos por meio do crescimento das contratações temporárias, terceirizadas e celetistas. Observa-se ainda o aprofundamento dessas tendências após a pandemia de COVID-19, embora sua origem seja anterior. Conclui-se que a precarização do trabalho docente integra um processo de reorganização da gestão pública orientado por princípios gerencialistas e neoliberais, fragilizando a carreira docente e reduzindo a centralidade do concurso público.

Palavras-chave: Políticas educacionais; contratação docente; precarização do trabalho; valorização docente; educação básica.

---

[1] Doutora em Educação (Unisinos) e Pós-doutora em Educação (Unioeste). Professora Associada I do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da UFRGS e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS e do Mestrado em Educação – Mestrado Profissional (PPGEDU), do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, da Unila. https://orcid.org/0000-0002-7854-4038 E-mail: jfserraglio@gmail.com

[2]Mestrando do PPGL da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/Cascavel). Formado em Licenciatura Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). https://orcid.org/0009-0004-19 E-mail: aarebolledof@gmail.com

[3] Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora Adjunta na Área de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGEDU), do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, da Unila. https://orcid.org/0000-0002-1771-8482 E-mail: marciacossetin@gmail.com

Abstract:
This article analyzes changes in the hiring practices for basic education teachers in the state school systems of Paraná and Rio Grande do Sul between 2015 and 2025, using as a reference the constitutional principle of valuing education professionals, as set forth in Article 206, subsection V, of the 1988 Federal Constitution. The study, which employs a qualitative and documentary approach, is based on an analysis of data from the Basic Education School Census and the "State of Knowledge" report compiled from CAPES's Thesis and Dissertation Database. The results reveal a structural shift in the composition of the teaching workforce, characterized by a reduction in the number of tenured teachers and an expansion of flexible hiring practices. While Rio Grande do Sul focuses this trend on the expansion of temporary contracts, Paraná diversifies employment relationships through the growth of temporary, outsourced, and CLT-based hires. These trends have further intensified following the COVID-19 pandemic, although their origins predate it. It can be concluded that the increasing precariousness of teaching jobs is part of a process of reorganizing public administration guided by managerialist and neoliberal principles, which weakens teaching careers and reduces the central role of civil service examinations.

Keywords: Educational policies; teacher hiring; precarious working conditions; teacher recognition; basic education.

Introdução

Este artigo apresenta uma pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa e Estudos em Políticas Educacionais (GREPPE/UNILA), da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, e ao projeto de pesquisa "As Políticas Educacionais de Educação Básica em Países da América Latina e os Processos de Privatização, Regulação e Gerencialismo da Educação".

Em um contexto marcado pela mundialização do capital, pela intensificação dos fluxos de conhecimento e pelas disputas em torno de sua produção e circulação, atingir resultados, incorporar tecnologias, atualizar o modo de fazer as coisas e atender à demanda crescente por profissionais da educação são desafios que os estados brasileiros têm enfrentado nesta primeira metade do século, em um processo marcado pela lógica da competição, em que ninguém quer ocupar o último lugar, mas que trouxe consigo fenômenos complexos, especialmente para aqueles que se dispõem a entrar em uma sala de aula.

Nesse contexto, a presente pesquisa tem como objetivo debater um dos fenômenos decorrentes dessa lógica da competição: o trabalho precário e a precarização do trabalho docente. A análise situa-se no contexto de dois estados da região Sul do Brasil, Paraná (PR) e Rio Grande do Sul (RS), considerados estados conservadores[4], os quais têm adotado políticas

[4] Entendemos, sinteticamente, em uma perspectiva crítica, que o conservadorismo se constitui um projeto político e ideológico voltado à preservação das estruturas sociais e das relações de classes existentes, recorrendo à defesa de valores tradicionais, da autoridade e da ordem social como mecanismos de resistência às

que precarizam o desenvolvimento da carreira docente. Esses processos têm relação direta com a contratação de professores, a estabilidade profissional e, sobretudo, a segurança desses profissionais, tanto no exercício de sua função e de sua autonomia quanto em seu desenvolvimento humano.

A análise das mudanças formais nos processos de contratação de professores, com recorte temporal delimitado entre 2015 e 2025, período definido por abranger uma década de aprofundamento das reformas de orientação neoliberal e de expansão das formas flexíveis de contratação no setor público, fundamenta-se em dados oficiais e tem como referência o artigo 206, inciso V, da Constituição Federal de 1988, que consagra a valorização dos profissionais da educação como princípio constitucional do ensino: "(a) valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, nas redes públicas" (Brasil, 1988).

A análise obedece aos pressupostos de uma pesquisa qualitativa documental, fundamentada em Severino (2013), e na utilização do Estado do Conhecimento (EC) para o mapeamento de pesquisas sobre a temática na última década (Morosini, 2015). A sistematização dos dados, mediante a utilização de tabelas e gráficos, possibilita evidenciar as transformações ocorridas nos processos de ingresso no serviço público, bem como suas implicações para a valorização, as condições e a qualidade do trabalho docente, desvelando os efeitos produzidos pelas mudanças implementadas ao longo do período analisado.

Ao tratar do trabalho docente, compreendemos que a precariedade se apresenta desde as condições materiais de trabalho até as questões que envolvem os contratos de trabalho, a gestão da sala de aula e do trabalho pedagógico e, conforme Linhart (2009), a precariedade das condições objetivas produz uma precariedade subjetiva, marcada pela insegurança, pela perda do controle sobre o trabalho e pela necessidade permanente de adaptação às exigências institucionais, mesmo entre trabalhadores com vínculos estáveis.

Tal processo revela o resultado das reformas do Estado, provocadas pelas políticas orientadas pelo ideário neoliberal, especificamente a partir da década de 1990, que promoveram reordenamentos das estruturas estatais e das formas de gestão pública, trazendo um redimensionamento de suas funções, inclusive no campo educacional e, mais especificamente, favorecendo a flexibilização das relações de trabalho e dos mecanismos de contratação de professores, em detrimento da estabilidade e da valorização profissional.

---

transformações que ampliem direitos, promovam a igualdade ou questionem as desigualdades historicamente constituídas.

Além desta introdução, o texto foi organizado em duas seções. Na primeira, desenvolve-se um breve Estado do Conhecimento (EC), em que se sistematizam as produções acadêmicas sobre a precarização do trabalho docente, com ênfase nos principais desafios decorrentes desse processo, tanto para os sistemas de ensino quanto para os profissionais da educação.

Na segunda seção, com base em dados oficiais obtidos pelo Censo Escolar (2015-2025) dos estados do Paraná (PR) e do Rio Grande do Sul (RS), bem como em fontes do Governo Federal, e articulando esses dados às discussões da primeira seção, realiza-se uma análise dessa "nova" forma de contratação docente, com atenção a três aspectos: i) contratos de trabalho; ii) precarização da carreira; e iii) condições de trabalho. Adicionalmente, considerando o recorte temporal, dedica-se uma seção ao período pandêmico[5], a fim de analisar seus possíveis impactos na já deteriorada condição docente.

Embora existam pesquisas sobre a precarização do trabalho docente, ainda são escassos estudos que analisam, de forma comparativa, estados brasileiros a partir de dados oficiais do Censo Escolar. Nesse sentido, a análise permite compreender como a ampliação das formas temporárias de ingresso tem reconfigurado a carreira do magistério público e tensionado o princípio constitucional da valorização dos profissionais da educação.

1. Estado do conhecimento sobre a precarização do trabalho docente na última década (2015-2025)

A fim de mapear as pesquisas realizadas na última década que versam sobre a precarização do trabalho docente e os contratos precários, utilizamos a metodologia do Estado de Conhecimento (EC), proposta por Morosini (2015). A autora define o EC como a "identificação, registro, categorização que levem a reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica" (Morosini, 2015, p. 102).

Em consonância com essa perspectiva metodológica, o recorte temporal adotado neste estudo justifica-se pelas profundas transformações ocorridas no campo educacional ao longo da última década, tais como a publicação de documentos que promoveram mudanças curriculares na educação básica decorrentes da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017/2018) e do período pandêmico, que intensificou a reconfiguração do

[5] O período pandêmico refere-se aos anos de 2020 a 2022, quando a pandemia de Covid-19 trouxe mudanças à organização dos sistemas de ensino e às condições de trabalho docente.

trabalho docente por meio da expansão do ensino remoto e da incorporação de tecnologias digitais, ampliando as demandas e tensionando as condições de trabalho dos profissionais da educação. O contexto foi propício à intensificação do ensino a distância, tanto na educação básica quanto na educação superior, bem como à incorporação de diversas plataformas digitais no ambiente escolar.

Distante de se constituírem somente como ferramentas de ensino, essas tecnologias passaram a exercer funções de controle e gestão sobre o trabalho docente, o monitoramento do desempenho dos estudantes e a definição dos conteúdos considerados prioritários, fortalecendo mecanismos de regulação compatíveis com a lógica gerencial e os interesses do capital. De acordo com Venco e Seki (2023),

> Houve expressivo desenvolvimento da indústria de tecnologias educacionais digitais durante e após o período pandêmico (2020-2023), cuja análise da extensão e seus desdobramentos é tarefa por se realizar nas próximas décadas – orientada não apenas pelo exame dos traços de permanência da digitalização da educação, mas sobretudo pelo estudo das mudanças no nível das macrotendências estruturais, sobre o significado do processo educativo e suas diferenças em relação à constituição de um modelo de sistema de educação nacional dirigido para a conformação de um projeto emancipador (Venco; Seki, 2023, p. 3).

As reflexões de Venco e Seki (2023) evidenciam que as transformações desencadeadas e aprofundadas no período pandêmico ainda demandam investigações para se compreender seus desdobramentos sobre o trabalho docente e a educação pública. Nesse sentido, mapear a produção acadêmica sobre a precarização do trabalho docente na última década constitui uma etapa fundamental para compreender como essa temática vem sendo investigada. Para tanto, utilizamos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES[6], a fim de compreender a variação da produção do conhecimento sobre a temática, quais resultados têm sido apontados e de quais contextos tratam essas pesquisas.

É importante, inicialmente, definir que nossa análise, para esta pesquisa, sobre o termo da precarização do trabalho docente está ancorada “no âmbito do direito administrativo (Delgado, 2007; Venco, 2025), como responsáveis por regular o contrato a ser firmado entre empregador e trabalhador e contempla direitos, jornada, salário, benefícios entre outros (Venco; Seki, 2023, p.3). Ou seja, compreendemos a precarização do trabalho a partir da análise dos dados que se referem aos instrumentos contratuais e aos planos de carreira, que nos possibilitam compreender as condições de precariedade do trabalho, acompanhada da ação gerencial que se intensifica a partir de 2019, mediada por diferentes plataformas digitais,

[6] https://bdtd.ibict.br/

tanto no estado do Paraná quanto no Rio Grande do Sul. A expansão do uso de tecnologias digitais na educação tem intensificado a pressão sobre o trabalho docente, definido novos ritmos e cobranças com vistas à produção de resultados e metas, por vezes inatingíveis, que desconsideram as características peculiares de cada instituição de ensino.

Ao trabalharmos com o conceito de precariedade objetiva e subjetiva (Linhart, 2009), ao tratar das relações e condições de trabalho, entendemos a precariedade objetiva compreendida como “fragilidade no contrato, o trabalho desprovido de direitos, o intermitente e o temporário; e a precariedade subjetiva que afeta aqueles às que vivenciam a estabilidade no emprego, pois atuam profissionalmente em discordância com seus princípios [...] (Venco; Seki, 2023, p. 4), resultando, em grande medida, no adoecimento mental dos profissionais da educação.

Nessa perspectiva, é necessário considerar que a produção do conhecimento científico não resulta exclusivamente da análise realizada pelo pesquisador, mas é influenciada pelas condições econômicas, institucionais, sociais, políticas e históricas em que se insere. A produção científica constitui-se no interior de um campo científico, dotado de regras próprias, no qual se estabelecem "relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes se revestem de formas específicas" (Bourdieu, 1983, p. 122, grifos do original).

Assim, a realização do EC pressupõe analisar a produção científica em sua inserção no campo científico, considerando os condicionantes históricos, políticos e institucionais que permeiam a construção do conhecimento. Nesta pesquisa, esse movimento analítico concentra-se na produção nacional, articulando-a às especificidades das políticas educacionais implementadas nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul.

Metodologicamente, para a realização do EC, foram realizadas as seguintes etapas: a) definimos a escolha das fontes de produção científica, neste caso, o Banco de Teses e Dissertações da CAPES; b) seleção dos descritores de busca, sendo utilizados três conjuntos de descritores; c) organização do corpus de análise; d) identificação e seleção das fontes; e) construção das categorias e análise do corpus. As categorias definidas foram: trabalho docente; contrato de trabalho, no caso, contratos precários; e considerações acerca do campo do tema da pesquisa. No Quadro 1, apresentamos o quantitativo das pesquisas encontradas conforme o conjunto de descritores.

QUADRO 1 – Levantamento do EC sobre Trabalho Docente e Precarização do Trabalho Docente na última década (2015-2025).

Descritores	Número de pesquisas encontradas	Número de pesquisas selecionadas	Filtros utilizados
Trabalho docente; precarização; contrato	24	18	Programas de pós-graduação em Educação; Ensino; Interdisciplinar.
Trabalho docente; precarização; terceirização	11	1	Programas de pós-graduação em Educação; Ensino; Interdisciplinar.
Trabalho docente; precarização; contrato temporário	18	14	Programas de pós-graduação em Educação; Ensino; Interdisciplinar.

Fonte: Elaboração própria, 2026

Para a primeira seleção, realizamos uma leitura flutuante do título, do resumo e das palavras-chave. As pesquisas excluídas tratam do trabalho docente em instituições de ensino privadas, de estudos comparados entre países, como é o caso do Brasil e do Chile, de profissionais da educação especial e da precarização do trabalho docente no ensino superior, em universidades e institutos federais. Nesta pesquisa, nosso olhar está voltado para os estudos que versam sobre a educação básica, a precarização do trabalho docente e os contratos precários. Do quantitativo de 33 trabalhos encontrados, 13 se repetem entre o primeiro e o o terceiro conjunto de descritores. Sendo assim, foram selecionados 11 trabalhos. O Quadro 2 apresenta a lista dos trabalhos selecionados.

QUADRO 2 – Trabalhos selecionados no EC (2015-2025) sobre Trabalho Docente e Precarização do Trabalho Docente.

Ano	Título	Autor(a)/ Universidade	Nível
2023	A Uberização do Trabalho Docente: novos dilemas para velhos problemas.	Maura Jeisper Fernandes Vieira (UFRGS)	Mestrado em Educação
2023	Rotatividade docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: processos de organização e reorganização pedagógica	Adilson Alves (UFMG)	Mestrado em Educação

2023	Contrato temporário e carreira docente: um estudo com professores iniciantes da rede municipal de Educação de Parnaíba, PI.	Aurineide Maria de Almeida Castro (UFRJ)	Mestrado em Educação
2023	A Hibridização e a Flexibilização das relações de trabalho de professoras na atuação de Organização da Sociedade Civil: Novas formas de subsunção ao capital.	Juliana Matias Faust (UDESC - Florianópolis)	Doutorado em Educação
2021	Trabalho docente na educação profissional e tecnológica de nível médio no paraná: análise das políticas de provimento e da contratação da força de trabalho na secretaria estadual de educação e no instituto federal do paraná a partir de 2011	Adelize Trentin Lemes (UFPR)	Doutorado em Educação
2021	Ser professor e ser trabalhador: Uma análise do sentido do trabalho por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA)	Andreza Renata do Nascimento Melo (UPE - Petronila/PE)	Mestrado Profissional em Educação
2021	BNCC e o Trabalho Temporário em SC: subordinação, flexibilização e precariedade	Matheus Felisberto Costa (UNESC - Criciúma/SC)	Mestrado em Educação
2021	Condições do Trabalho Docente em uma escola estadual de Mato Grosso do Sul	Rosinete de Jesus Nascimento Duarte (UEMS - Campo Grande)	Mestrado Profissional em Educação
2019	A precarização do Trabalho do Professor na Educação do Campo: anotações de uma escola rural de Canguçu	Graciéli Abrahm Griep Timm (IFSUL-rio-grandense)	Mestrado em Educação e Tecnologia
2019	Valorização Docente: Formação, salários e desafios para a profissão	Júlia Cecília de Oliveira Alves Ribeiro (UESB - Bahia)	Mestrado em Educação
2019	Contratação de Professores temporários na Rede Estadual de Ensino: Um dispositivo de Manifestação do Capital	Laryssa Ramos de Sousa (UECE, Fortaleza/CE)	Mestrado em Educação

Fonte: Elaboração própria, 2026

Dentre as pesquisas selecionadas, duas são pesquisas de doutorado, seis são mestrados em Educação, dois são mestrados profissionais em Educação e um é mestrado em Educação e Tecnologia. A partir dos descritores selecionados, temos três pesquisas publicadas no ano de 2019 e quatro em 2021 e em 2023, respectivamente. Dentre os estados em que as pesquisas foram realizadas estão: Paraná, Rio Grande do Sul, Minas Gerais, Mato Grosso do Sul, Pernambuco, Bahia, Rio de Janeiro e Ceará.

Observa-se que a produção científica da última década evidencia um consenso sobre a temática da precarização do trabalho docente, embora enfatize diferentes dimensões do processo. Em conjunto, os estudos demonstram que a flexibilização das formas de contratação, especialmente por meio de vínculos temporários, constitui uma estratégia recorrente dos sistemas públicos de ensino nos últimos anos, produzindo impactos sobre a estabilidade profissional, a valorização da carreira, a desmobilização da carreira docente, o pertencimento, a organização do trabalho pedagógico e as condições objetivas do trabalho docente, em especial a intelectualidade e a materialidade do trabalho.

As pesquisas de Lemes (2021), Castro (2023) e Sousa (2019) evidenciam que a ampliação dos contratos temporários tem deixado de representar uma medida excepcional para se consolidar como mecanismo permanente de gestão das redes públicas de ensino. Esses estudos apontam que a substituição gradual de professores efetivos por trabalhadores contratados temporariamente resulta em maior rotatividade, insegurança profissional, enfraquecimento dos planos de carreira e redução da capacidade de planejamento pedagógico das escolas.

Em outra perspectiva, Vieira (2023) e Faust (2023) ampliam o debate ao demonstrar que a precarização ultrapassa a dimensão contratual, incorporando novas formas de exploração mediadas pela plataformização do trabalho, pela intensificação das tecnologias digitais e pela lógica da uberização. As autoras evidenciam que o avanço dessas estratégias produz novas formas de controle, monitoramento e responsabilização docente, ampliando a sobrecarga de trabalho, a perda de autonomia profissional e a incorporação de princípios gerencialistas e meritocráticos às práticas educacionais.

A pesquisa de Vieira (2023) apresenta o quanto o advento da plataformização e do uso de diferentes ferramentas tecnológicas tem produzido neoprofessores, ou seja, professores que já incorporaram a lógica neoliberal articulada ao trabalho docente, de forma a incorporar características como competitividade, adaptabilidade e superação contínua, meritocrática e

gamificada. Ressalta, em sua pesquisa, que a uberização está posta pela desprofissionalização docente, pela má remuneração e pela perda dos direitos trabalhistas.

De acordo com Vieira (2023), os profissionais da educação têm trabalhado 24 horas por dia, sete dias por semana. No caso dessa pesquisa, os professores são contratados pela plataforma Superprof, o que contribui para a máxima precarização e exploração do trabalho. Atualmente, a plataforma possui 358.709 “professores” cadastrados no Brasil, os quais “[...] atuam em todos os estados e no Distrito Federal. O Rio Grande do Sul tem 18.868 “docentes” cadastrados e é o sexto estado com maior número de professores" (Vieira, 2023, p. 26). A pesquisa demonstra, ainda, que o fenômeno da precarização por meio de contratos precários teve maior expansão após o período pandêmico (COVID-19), a partir do avanço do uso de diferentes recursos tecnológicos, plataformas e exigências tecnológicas dirigidas aos professores, promovendo um estado de crise permanente proposto pelo projeto neoliberal.

Os estudos de Costa (2021) e Duarte (2021) aproximam a discussão das reformas curriculares e das condições concretas de trabalho nas escolas. Costa (2021) demonstra que a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está articulada a processos de flexibilização do trabalho docente e de intensificação do controle sobre o currículo, enquanto Duarte (2021) evidencia que a precarização também se manifesta nas condições materiais de trabalho, na organização da jornada, na infraestrutura escolar e no aumento das exigências institucionais dirigidas aos professores.

As pesquisas de Alves (2023), Melo (2021), Timm (2019) e Ribeiro (2019) reforçam que os efeitos da precarização repercutem diretamente na permanência dos docentes nas redes públicas, na constituição da identidade profissional e na valorização da carreira. Aspectos como elevada rotatividade, baixos salários, fragilidade dos vínculos empregatícios, adoecimento e desmotivação aparecem como consequências recorrentes da flexibilização das relações de trabalho, afetando não apenas os profissionais, mas também a continuidade das práticas pedagógicas e a qualidade da educação pública.

De forma geral, o conjunto das pesquisas revela que a precarização do trabalho docente deve ser compreendida como um fenômeno estrutural, associado às reformas de orientação neoliberal implementadas nas últimas décadas. Há convergência entre os estudos ao indicar que a flexibilização dos vínculos, a intensificação do trabalho, a incorporação de mecanismos gerencialistas e o avanço da plataformização têm redefinido a profissão docente, fragilizando direitos historicamente conquistados e ampliando a instabilidade nas redes públicas de ensino.

Embora as pesquisas apresentem importantes contribuições para a compreensão da precarização do trabalho docente, observa-se que a maior parte delas se concentra em contextos locais ou em estudos de caso, privilegiando aspectos específicos, como contratos temporários, plataformização, condições de trabalho e valorização da carreira. Permanecem, contudo, incipientes as investigações comparativas entre redes estaduais que examinem, com base em séries históricas de dados oficiais, os efeitos das políticas de contratação sobre a composição do quadro docente. Buscando contribuir para essa lacuna, o presente estudo analisa comparativamente a evolução dos vínculos de trabalho nas redes estaduais do Paraná e do Rio Grande do Sul, entre 2015 e 2025, de modo a compreender como a ampliação das contratações temporárias e a redução do número de professores efetivos têm reconfigurado a carreira docente e aprofundado o processo de precarização.

2. Da excepcionalidade à regra: contratações temporárias e precarização do trabalho docente nos estados do Paraná e do Rio Grande do Sul.

A forma de ingresso na carreira docente constitui um dos principais indicadores da valorização ou da precarização do trabalho docente. Embora a Constituição Federal de 1988 estabeleça o concurso público como regra para o provimento de cargos efetivos, observa-se, nas últimas décadas, a ampliação progressiva das contratações temporárias nas redes estaduais de ensino. A análise dos dados do Censo Escolar (INEP, 2015–2025) evidencia que Paraná e Rio Grande do Sul vêm substituindo gradativamente docentes concursados por vínculos temporários, configurando uma transformação estrutural da composição da força de trabalho docente.

Conforme estabelece a Constituição Federal (1988), o ingresso de novos professores deve ocorrer mediante concurso público de provas e títulos. Essa garantia constitucional tem por finalidade valorizar a carreira docente, assegurando estabilidade no vínculo de trabalho, segurança remuneratória e pleno acesso aos direitos inerentes ao serviço público. Contudo, nos estados analisados, a exceção constitucional que autoriza contratações temporárias tem sido utilizada de forma recorrente, a ponto de reduzir significativamente a realização de concursos públicos. Esse movimento contribui para a consolidação de um contexto de precarização permanente do trabalho docente, marcado pela ampliação de vínculos instáveis e pela fragilização das condições de exercício profissional.

Nós nos referimos ao disposto no inciso IX do art. 37 da Constituição Federal, que diz: “a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade

temporária de excepcional interesse público" (Brasil, 1988). A excepcionalidade prevista no inciso em destaque passa, progressivamente, a constituir o principal mecanismo de ingresso no magistério estadual. Assim, um dispositivo concebido para situações extraordinárias transforma-se em política permanente de gestão da força de trabalho docente. Desse modo, é possível observar um aumento significativo no número de professores que ingressam no serviço público por meio dos chamados Processos Seletivos Simplificados (PSS), tanto em suas versões integrais quanto nas versões emergenciais[7].

Para tratar da precarização do trabalho é preciso, segundo Alves (2011), considerar que as condições materiais histórico-sociais da reestruturação produtiva do capital demandam uma força de trabalho "flexível", o que significa estar apto(a) a um grau de exploração maior e que se adeque às forças de trabalho impostas pelas demandas do capital. Já que "uma das características histórico-ontológicas da produção capitalista é estar sempre procurando 'flexibilidade' das condições de produção, principalmente da força de trabalho" (Alves, 2011, p. 14). Essa flexibilidade reflete diretamente nos contratos de trabalho, afeta os vínculos trabalhistas, contribui para o aumento de trabalhos autônomos e informais, vistos também nas pesquisas do Estado do Conhecimento, ou seja, contribui para que o trabalhador, neste caso o docente, garanta o seu sustento e emprego pela via de um emprego sem carteira de trabalho, sem vínculo estatutário e sem o direito de lutar por melhores condições materiais para a realização do trabalho pedagógico, passando a realizar múltiplas funções. "Deste modo, um dos significados da precarização do trabalho é a reposição de suas determinações mercantis por meio da desregulamentação e flexibilização de suas condições sócio-institucionais de consumo capitalista" (Alves, 2007, p. 130).

A pesquisa de Antunes (2018) revela que a precarização dos vínculos empregatícios no Brasil, endossada pela flexibilização, fortalece a terceirização. Esta é um elemento fulcral na precarização do trabalho, pois é uma prática evidenciada na gestão, na organização e no controle, que corrobora para a expansão de contratos flexíveis sem garantia dos direitos trabalhistas, precarizando, consequentemente, a vida dos trabalhadores. O autor ressalta, ainda, que esse processo contribui significativamente para a fragmentação da identidade coletiva, intensifica a alienação e a desvalorização do trabalho, ou seja, o docente já não se reconhece no/pelo trabalho realizado, o que enfraquece a luta pela qualidade da educação e favorece a entrada do empresariado na educação, pela via da exploração da força de trabalho.

[7] As versões aqui chamadas de integrais, são aquelas nas quais os candidatos devem participar de um processo seletivo completo, o qual inclui provas, testes e verificação de títulos. As versões emergenciais, são processos curtos nos quais só é avaliado o título profissional.

3. A excepcionalidade como política permanente de contratação

No Paraná, entre 2015 e 2025, foram abertos aproximadamente quinze editais de contratação de professores temporários[8]. Esse número não é preciso, dado o volume de editais que são abertos continuamente. Nesse processo, temos ainda os contratos que foram cancelados, reestruturados e, inclusive, fusionados com outros. Exemplo disso é o edital publicado no final de 2019, que foi reorganizado em 2020 e 2021. Esse dado, mesmo diante da complexidade anteriormente descrita, contrasta de forma significativa com a realidade dos concursos públicos[9] no estado, tendo em vista que, na última década, apenas um concurso público foi realizado, no ano de 2023[10], tendo como precedente o concurso público realizado em 2013, Edital nº 017/2013, com um intervalo de dez anos.

O estado do Rio Grande do Sul, por sua vez, no mesmo intervalo de tempo, realizou vinte e cinco Processos Seletivos Simplificados[11] e dois concursos públicos[12], um em 2023 e outro em 2025, com um intervalo de dez anos no primeiro e de dois anos no segundo. Ainda que exista diferença entre os dados do Paraná e do Rio Grande do Sul em relação à abertura de editais, tanto para concurso público quanto para Processos Seletivos Simplificados, os dados discutidos nesta seção demonstram os impactos na categoria docente dos servidores públicos.

O primeiro dado significativo problematizado é aqui nomeado como base de análise, para a qual se toma como ponto de referência os dados de 2015 para ambos os estados, estabelecendo o indicador de crescimento e decrescimento dos tipos de ingresso no sistema educacional estadual, segundo a Quadro 2.

QUADRO 2 – Dados Base de Análise.

Tipo contrato / Estado	PR	RS
Concursado/efetivo/estável	35.303	33.467
Contrato Temporário	16.833	17.631
Contrato terceirizado	125	83

[8] https://www.educacao.pr.gov.br/pss
[9] https://www.educacao.pr.gov.br/Concursos
[10] Edital 011/2023 –DRH/SEAP
[11] https://educacao.rs.gov.br/vagas-professores
[12] https://educacao.rs.gov.br/concursos

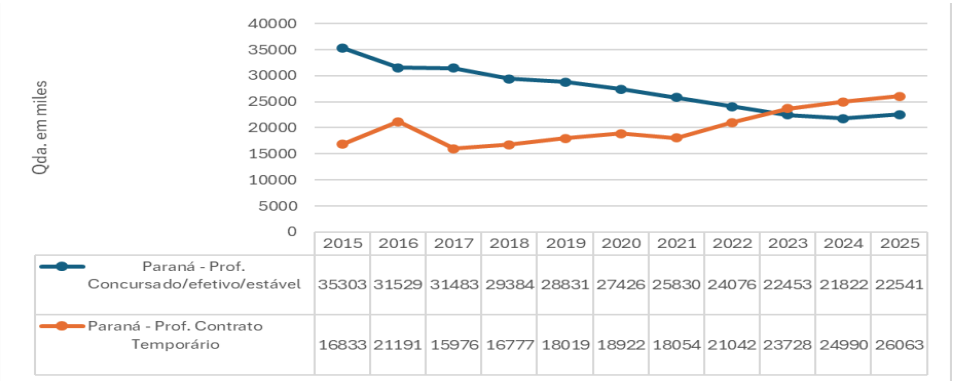
Contrato CLT	154	253

Fonte: Elaboração própria, 2026

Ainda que neste trabalho não aprofundemos as categorias de terceirizados e celetistas, optou-se por mantê-las para se ter uma noção de como essas categorias evoluíram até 2025. Em 2015, a relação entre professores efetivos e professores temporários correspondia, no Paraná, a 67,35% e, no Rio Grande do Sul, a 65,07%, estabelecendo uma predominância de um professor temporário para cada dois professores concursados.

Em relação ao recorte temporal da pesquisa, observa-se um ponto de inflexão em ambos os estados no período pós-pandemia. No Paraná, essa mudança passa a ser evidenciada a partir de 2022 (Gráfico 1), enquanto, no Rio Grande do Sul, ela se torna perceptível desde 2021 (Gráfico 2).

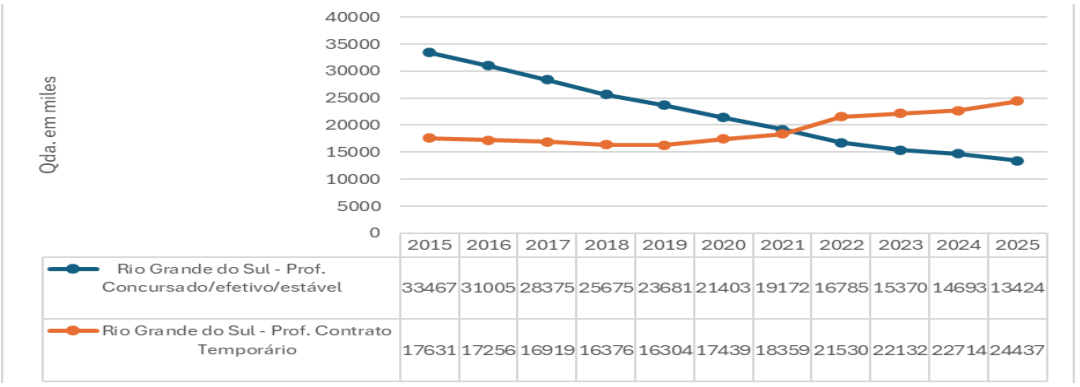
GRÁFICO 1 – Variação contratação do PR



Fonte: Elaboração própria, 2026. (A partir dos microdados INEP)

Como é possível observar no Gráfico 1, referente ao Paraná, a quantidade de postos de trabalho de professores concursados entre 2015 e 2025 decresceu em 12.762, o que corresponde a aproximadamente 36,15%. Em contrapartida, o número de postos de trabalho de professores temporários aumentou em 9.230 no mesmo período.

GRÁFICO 2 – Variação contratação do RS

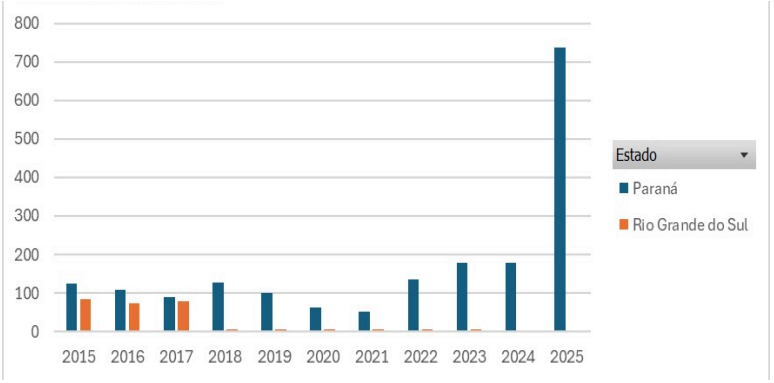


Fonte: Elaboração própria, 2026. (A partir dos microdados INEP)

No Gráfico 2, correspondente ao Rio Grande do Sul, os dados são ainda mais expressivos no que se refere aos professores concursados, uma vez que, em um período de dez anos, foram perdidos 20.043 postos de trabalho, o que representa uma redução de cerca de 60% em relação a 2015. Por sua vez, o número de professores temporários, embora menor do que o observado no Paraná, também apresentou aumento significativo, com acréscimo de 6.806 contratações.

Como antecipado, destacam-se, de forma específica, os vínculos terceirizados (Gráfico 3) e os contratos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) (Gráfico 4), pois essas modalidades apresentaram trajetórias significativamente distintas entre Paraná e Rio Grande do Sul ao longo da série histórica.

GRÁFICO 3 – Evolução contratos terceirizados



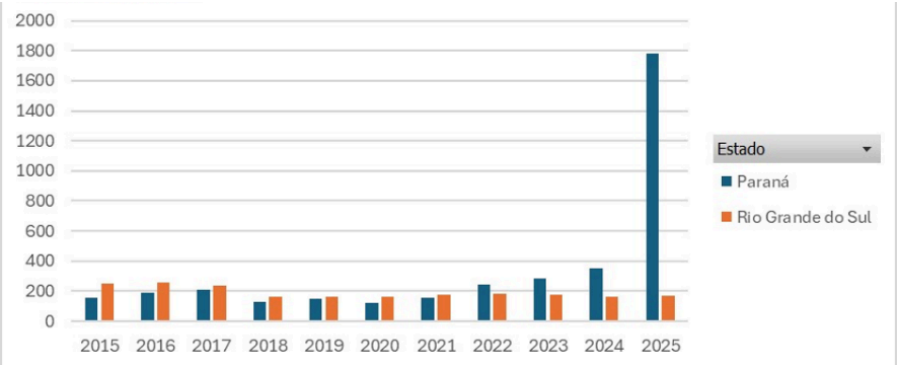
Fonte: Elaboração própria, 2026. (A partir dos microdados INEP)

No Rio Grande do Sul, observa-se uma tendência de retração dessas formas de contratação, com redução de 97,6% dos vínculos terceirizados e de 34,4% dos contratos

celetistas entre 2015 e 2025. Em sentido oposto, o Paraná registra crescimento extremamente elevado em ambas as modalidades, com aumento de 489% dos vínculos terceirizados e de 1.058% dos contratos celetistas no mesmo período.

Embora a terceirização e a contratação celetista representem, conjuntamente, uma parcela inferior à dos contratos temporários, sua expansão revela um movimento importante de diversificação das formas de ingresso no magistério público. Esse processo indica que o Estado passa a recorrer a mecanismos cada vez mais flexíveis de contratação, reduzindo a centralidade do concurso público como principal forma de acesso à carreira docente e ampliando vínculos marcados por menor estabilidade funcional.

GRÁFICO 4 – Evolução contratos celetistas -CLT



Fonte: Elaboração própria, 2026. (A partir dos microdados INEP)

A partir dos Gráficos 3 e 4, observa-se que a precarização do trabalho docente não ocorre de maneira homogênea entre os estados, assumindo configurações distintas conforme as opções político-administrativas adotadas pelos governos estaduais. Enquanto o Rio Grande do Sul concentra sua flexibilização predominantemente na ampliação dos contratos temporários, o Paraná combina modalidades ainda mais diversas de contratação não concursada (terceirização e regime celetista), ampliando a fragmentação dos vínculos laborais. Essa diferença sugere estratégias distintas de gestão da força de trabalho docente, alinhadas às reformas gerencialistas que buscam maior flexibilidade administrativa em detrimento da estabilidade e da valorização profissional. Em ambos os casos, contudo, o resultado converge para o enfraquecimento do concurso público como principal mecanismo de acesso ao magistério, para a multiplicação de regimes jurídicos no interior das redes de ensino e para a intensificação da precarização do trabalho docente.

Os Gráficos 3 e 4 permitem identificar que, apesar das diferenças entre os estados, ambos caminham para um processo de reconfiguração das relações de trabalho na educação pública. Se, em 2015, predominava o ingresso por concurso público, em consonância com o disposto no art. 37, inciso II, da Constituição Federal de 1988, ao longo da década observa-se uma progressiva substituição desse modelo por formas de contratação mais flexíveis. No Paraná, esse processo manifesta-se simultaneamente pela ampliação dos contratos temporários, terceirizados e celetistas; no Rio Grande do Sul, embora terceirizados e celetistas tenham diminuído, verifica-se igualmente a expansão dos vínculos temporários, produzindo efeitos semelhantes quanto à fragilização da carreira docente.

Esses resultados revelam que a precarização não deve ser compreendida apenas pelo aumento de contratos temporários, mas pela diversificação das modalidades de contratação que reduzem a estabilidade, flexibilizam as relações de trabalho e enfraquecem a constituição de carreiras públicas permanentes. Em termos de política educacional, essa mudança representa uma inflexão no modelo de gestão das redes estaduais de ensino, aproximando-as de princípios gerencialistas que privilegiam a flexibilidade administrativa e a redução de custos em detrimento da valorização profissional e da continuidade do trabalho pedagógico.

Os dados também evidenciam um ponto de inflexão a partir de 2020, período que coincide com a pandemia de COVID-19. Essa afirmação é asseverada na obra Capitalismo Pandêmico, de Ricardo Antunes. A partir da análise de Correia e Cecílio (2024), podemos identificar que esse período também “intensificou o empobrecimento e miserabilidade da classe trabalhadora em geral” (Correia; Cecílio, 2024, p. 434) e “[...] como solução para a crise capitalista, o autor salienta que foram adotados novos contratos trabalhistas e novos formatos de trabalho, caracterizados pela informalidade e flexibilização” (Correia; Cecílio, 2024, p. 436).

Embora a série histórica demonstre que a flexibilização das formas de contratação já vinha sendo implementada anteriormente, observa-se, nos anos posteriores ao início da pandemia, um aprofundamento desse movimento. A redução do número de professores concursados intensifica-se nesse período, possivelmente em decorrência de aposentadorias, exonerações, afastamentos permanentes por motivos de saúde e, em alguns casos, óbitos, ao mesmo tempo em que se ampliam formas mais flexíveis de contratação para suprir as necessidades das redes de ensino.

A emergência sanitária exigiu rápida reorganização dos sistemas educacionais e impôs novos desafios à gestão das redes públicas, sobretudo em função da implementação do ensino

remoto emergencial e das sucessivas adaptações das atividades escolares. Nesse contexto, a flexibilização dos vínculos de trabalho consolidou-se como uma estratégia de gestão. No Rio Grande do Sul, esse processo manifesta-se principalmente pela continuidade da redução dos professores efetivos e pela intensificação dos contratos temporários a partir de 2020. Já no Paraná, além da expansão dos vínculos temporários, observa-se crescimento expressivo das contratações terceirizadas e celetistas, indicando uma reconfiguração ainda mais profunda das formas de ingresso e permanência na carreira docente.

Desse modo, a pandemia deve ser compreendida não como a origem desse processo, mas como um catalisador de transformações já em curso. Mais do que provocar mudanças conjunturais, ela acelerou uma tendência de reconfiguração da força de trabalho docente orientada pela flexibilização contratual. Nesse sentido, os dados sugerem que a precarização contemporânea se caracteriza menos pela substituição de um vínculo por outro e mais pela institucionalização de um modelo de gestão baseado na coexistência de múltiplas formas de contratação, produzindo uma categoria docente cada vez mais heterogênea, marcada por diferentes níveis de proteção social, estabilidade e reconhecimento profissional.

Os resultados empíricos reforçam os resultados apresentados nas pesquisas de Antunes (2018) e Venco (2025), ao evidenciarem que a precarização do trabalho não se limita à perda de direitos ou ao aumento de contratos temporários, mas envolve a reestruturação das relações de trabalho no setor público, marcada pela flexibilização contratual, pela fragmentação da categoria profissional e pela adoção de mecanismos gerencialistas de gestão da força de trabalho.

Considerações finais

A análise desenvolvida confirma que a precarização do trabalho docente nas redes estaduais do Paraná e do Rio Grande do Sul constitui um processo estrutural, e não conjuntural, marcado pela diversificação das formas de contratação e pela redução progressiva do concurso público como via de acesso à carreira. Embora os dois estados caminhem para a flexibilização das relações de trabalho, fazem-no de modo distinto, o Rio Grande do Sul pela expansão dos contratos temporários, o Paraná pela combinação de vínculos temporários, terceirizados e celetistas, convergindo, contudo, para o enfraquecimento da estabilidade profissional docente e para a fragilização do princípio constitucional da valorização dos profissionais da educação. A pandemia de COVID-19, mais do que origem

desse processo, atuou como catalisadora de transformações já em curso desde o início do período analisado.

A principal contribuição deste estudo está em articular uma série histórica de dados oficiais do Censo Escolar a um levantamento sistemático da produção científica nacional, permitindo compreender a precarização docente como fenômeno estrutural e comparado entre duas redes estaduais. Ao superar a predominância de estudos de caso e contextos locais, a pesquisa evidencia padrões de transformação da gestão do trabalho docente que podem orientar futuras investigações sobre outras unidades da Federação.

Como limitação, destaca-se que os dados censitários permitem identificar tendências na composição da força de trabalho, mas não captam as experiências subjetivas dos docentes diante das diferentes modalidades de contratação. Estudos futuros poderão combinar abordagens quantitativas e qualitativas, incluindo entrevistas com professores, gestores e formuladores de políticas, e ampliar a comparação a outras redes estaduais, aprofundando a compreensão dos impactos da flexibilização contratual sobre a profissão docente e a educação pública brasileira.

Referências bibliográficas

ALVES, Adilson. **Rotatividade docente na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais:** processos de organização e reorganização pedagógica. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023.

ALVES, Giovanni. **Dimensões da Reestruturação Produtiva:** ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e subjetividade:** o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2026].

CASTRO, Aurineide M. A. **Contrato temporário e carreira docente:** um estudo com professores iniciantes da Rede Municipal da Parnaíba, Pi. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

CORREIA, Ana Carolina G.; CECÍLIO, Sálua. Capitalismo pandêmico. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 15, n. 43, p. 434–438, 2024. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/8714/6427. Acesso em: 12 mai. 2026.

COSTA, Matheus. F. **BNCC e o Trabalho Temporário em SC:** subordinação, flexibilização e precariedade. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021.

DELGADO, Maurício G. **Curso de direito do trabalho**. São Paulo: LTR, 2007.

DUARTE, Rosinete J. N. **Condições do Trabalho Docente em uma escola estadual de Mato Grosso do Sul**. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

FAUST, Juliana M. **A Hibridização e a Flexibilização das relações de trabalho de professoras na atuação de Organização da Sociedade Civil:** novas formas de subsunção ao capital. 2023. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2015-2025)**. Brasília: INEP, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar. Acesso em: 15 mar. 2026.

LEMES, Adelise T. **Trabalho docente na educação profissional e tecnológica de nível médio no Paraná:** análise das políticas de provimento e da contratação da força de trabalho na secretaria estadual de educação e no instituto federal do paraná a partir de 2011. 2021. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

LINHART, D. Les conditions paradoxales de la résistance au travail. **Nouvelle Revue de Psychosociologie**, Toulouse, v. 1, n. 7, 2009. DOI: https://doi.org/10.3917/nrp.007.0071.

MELO, Andreza R. N. **Ser professor e ser trabalhador:** uma análise do sentido do trabalho por meio do Regime Especial de Direito Administrativo (REDA). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2021.

MOROSINI, M. C. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 101–116, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822. Acesso em: 15 mai. 2026.

RIBEIRO, Julia C. O. A. **Valorização Docente:** formação, salários e desafios para a profissão. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUSA, Laryssa R. **Contratação de Professores temporários na Rede Estadual de Ensino:** um dispositivo de manifestação do capital. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

TIMM, Guilherme A. G. **A precarização do trabalho do professor na Educação do Campo:** anotações de uma escola rural de Canguçu. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Instituto Federal Sul-rio-grandense, Pelotas, 2019.

VENCO, Selma. Obscura claridade no trabalho docente: debates teóricos e empíricos. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 45, e289487, 2025. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/fMtk4wCZDQmc95q4zj6h5gB/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 14 mar. 2026.

VENCO, Selma; SEKI, Allan K. A docência à deriva: entre a tecnologia do futuro e a precariedade do presente. **Debates em Educação**, Maceió, v. 15, n. 37, p. e16490, 2023. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/16490/11201. Acesso em: 15 ago. 2026.

VIEIRA, Maura J. F. **A uberização do trabalho docente:** novos dilemas para velhos problemas. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/dsads416

Economia Solidária no Ensino Médio: repercussões do neoliberalismo no trabalho docente

Solidarity Economy in Secondary Education: the effects of neoliberalism on teaching

Daiane Melissa Flores Bibiano Pires[1] 0009-0006-8290-9008 [I]
Geruza Tavares D'Avila[2] 0000-0002-2034-026X [II]

[I] Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, RS; melbibiano@yahoo.com.br
[II] Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Rio Grande, Rio Grande do Sul, RS; geruzatavaresdavila@gmail.com

Resumo:
Apresentamos neste artigo a síntese de uma dissertação de mestrado cujo tema são as relações entre Economia Solidária (ES) e Educação com base nos pressupostos da Psicologia Social do Trabalho (PST) e da Psicologia Sócio-Histórica (PSH). O objetivo da pesquisa foi compreender os sentidos atribuídos à ES por professores/as da Rede Estadual no contexto da reestruturação do Novo Ensino Médio (NEM) gaúcho. Para isso, no percurso metodológico, lançamos mão da abordagem qualitativa, utilizando observação, notas em Diário de Campo, fotografias, análise documental e entrevistas com professores/as, ministrantes do componente curricular Mundo do Trabalho, da rede estadual em um município do extremo sul do Rio Grande do Sul (RS), lócus da investigação. Como principais resultados, construídos a partir dos Núcleos de Significação, compreendemos a trajetória laboral dos/as professores/as fortemente identificada com a docência, a jornada e a intensificação do seu trabalho nos últimos anos e, finalmente, as concepções sobre ES, complementares e contraditórias entre si. Consideramos que a articulação entre estes três Núcleos de Significação revelam as repercussões do neoliberalismo no cotidiano do trabalho docente, em que a ES, assim como outros conteúdos presentes no NEM, são reduzidos à lógica do capital, ao conhecido e "empoeirado discurso".

Palavras-chave: Economia Solidária; Educação; Trabalho.

Abstract:
In this article, we present a summary of a master's thesis which examines the relationship between the Solidarity Economy (SE) and education, based on the principles of social psychology of work and socio-historical psychology. The aim of the research was to understand the meanings attributed to the SE by teachers in the state school system in the context of the restructuring of the New Secondary Education (NEM) programme in Rio Grande do Sul (RS). To this aim, our methodological approach was qualitative, utilising observation, field diary entries, photographs, document analysis and interviews with teachers and lecturers delivering the 'World of Work' module within the state school

[1] Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Professora da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul e da Rede Municipal de Educação de Rio Grande – RS/Brasil. Orcid: https://orcid.org/0009-0006-8290-9008. E-mail: melbibiano@yahoo.com.br.

[2] Pós-doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade Estadual de São Paulo (USP). Docente do curso de graduação e de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPsi) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Brasil. Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2034-026X. E-mail: geruzatavaresdavila@gmail.com.

system in a municipality in the far south of RS, the focus of the research. As the main findings, derived from the 'Meaning nuclei', we identified the teachers' professional trajectory as being strongly identified with teaching, the working day and the intensification of their workload in recent years; and, finally, their conceptions of the SE, which are both complementary and contradictory. We consider that the interrelationship between these three Meaning nuclei reveal the repercussions of neoliberalism on the daily reality of teaching work, in which ES, like other content present in the NEM, is reduced to the logic of capital, to the well-known and 'dusty discourse'.

Keywords: Solidarity Economy; Education; Work**.**

Introdução

Em 2022 foi implementada a Lei número 13.415 (Brasil, 2017), o Novo Ensino Médio (NEM) como Política Pública Nacional em Educação. Este modelo curricular defende o protagonismo estudantil e a ideia de que o modelo de educação anterior não permitia a tomada de decisão do jovem em relação ao seu futuro. Assim, o NEM contempla uma Formação Geral Básica (FGB) e os Itinerários Formativos (IF), os quais, possibilitariam ao estudante fazer sua escolha, baseado em seu projeto de vida.

De acordo com o Ministério da Educação (MEC), na Portaria número 1.432 (Brasil, 2018), é a partir dos eixos estruturantes, Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo que devem ser criados os IF. Para tanto, de acordo com o Artigo 4º da Lei número 13.415 (Brasil, 2017), estes devem ser elaborados conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

No caso da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (RS), no Ensino Médio Gaúcho, foram, em seu primeiro ano de implementação, componentes curriculares obrigatórios do IF: Projeto de Vida, Cultura e Tecnologias Digitais e Mundo do Trabalho. Em 2022, quando a investigação em tela foi realizada[3], os componentes obrigatórios eram Projeto de Vida, Mundo do Trabalho, Iniciação Científica, Cultura e Tecnologias. Assim, embora se tratando de uma Política Pública Nacional, para que pudéssemos realizar o referido estudo, delimitamos o campo de pesquisa para o acompanhamento das ações referentes à Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul[4].

É a ascensão destes componentes curriculares que suscita o desejo de aprofundar os estudos no campo da Educação de forma articulada com a Psicologia Social do Trabalho

[3] Pesquisa de mestrado com o título de "Sentidos atribuídos à Economia Solidária pelos professores da Rede Estadual no contexto do Novo Ensino Médio, do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

[4] A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética e pesquisas (CEP) da Universidade vinculada, conforme número CAEE 638446522.7.0000.5324.

(PST). A PST, conforme a perspectiva defendida por Sato, Coutinho e Bernardo (2017), analisa as vivências laborais a partir da mirada dos/as próprios/as trabalhadores/as e, nesse sentido, questiona como as transformações em curso, em especial, as políticas neoliberais atingem o cotidiano – em nosso caso, dos docentes do Ensino Médio. Com frequência, a Educação é atrelada à lógica e aos princípios neoliberais, resgatando um "empoeirado discurso", como afirma a pesquisadora e coordenadora do Observatório do Ensino Médio da UFPR, Mônica Ribeiro da Silva (2018) . Assim, observamos neste início de séc. XXI, muitas perdas de direitos sociais - a exemplo das (contra)reformas trabalhistas, previdenciária e do teto de gastos, que reforçam a intensificação, a precarização do trabalho e de suas condições.

Nesse contexto, se fortalece o discurso salvador do empreendedorismo, sendo a classe trabalhadora, de forma insistente pela mídia, forçada a resolver o problema do desemprego por meio de iniciativas empreendedoras – investindo tudo o que tem e suas perspectivas de futuro no sonho de "vencer na vida", de alcançar o "sucesso" via empreendedorismo. Esse movimento tem se evidenciado também nas novas políticas voltadas para a Educação. Em contrapartida a esse engendramento, é justamente por meio dos novos componentes curriculares que se abrem as possibilidades de problematizar e dar visibilidade, dentro da Escola, às práticas cooperativas que constituem a ES.

No caso do componente curricular Mundo do Trabalho, é sugerido em sua ementa o estudo da ES, assim, ainda que este acesso seja estreito no currículo escolar, foi lançada a possibilidade de ser apreendida por professores/as e estudantes. Se no campo do trabalho ela significa resistência nas "fendas do sistema capitalista" (Andrada & Esteves, 2017), na Educação, pode apontar para um caminho alternativo ao empreendedorismo por meio da compreensão de seus princípios. Dessa forma, o objetivo principal de nosso estudo foi o de compreender os sentidos atribuídos à ES por professores da Rede Estadual de Educação do RS no contexto da reestruturação do NEM.

Nossa justificativa consiste em compreender o NEM, no momento em que se instituiu em sala de aula pelo olhar dos/as professores/as que a vivenciam, conforme pressupostos da PST e da PSH. É uma pesquisa implicada também pelo fato da pesquisadora principal ser professora da Educação Básica na Rede Estadual de Ensino e que vivencia a implementação da Lei n°13.415 (Brasil, 2017). Assim, apresentamos nas próximas seções o nosso referencial teórico, o percurso metodológico, os principais resultados e considerações finais e, ao final do artigo, nossa lista de referências.

1. Referencial teórico

Os estudos em PSH e PST constituíram nossa fundamentação teórica ao longo da investigação de mestrado. Assim, apresentaremos brevemente alguns pressupostos teóricos de ambas as referências. A PSH compreende que a realidade é histórica e contraditória e nesse movimento dialético, o homem, enquanto sujeito histórico, é síntese de múltiplas determinações sociais; se constitui em uma totalidade e é constituído por uma totalidade maior. Para Aguiar (2006, p. 12), "esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência revela – em todas as suas expressões – a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção". Dessa forma, desde o início de sua existência esse homem é mediado pelo mundo que o cerca e apreende a realidade ao mesmo tempo que produz sentidos pessoais e significados sociais. Embora sejam dialeticamente relacionados, cabe destacar que os sentidos são variados, dinâmicos e com muitas "zonas de estabilidade", enquanto os significados são uma dessas zonas; mais estável e coerente, conforme apontou Vigotsky (2007).

No contexto de uma sociedade capitalista e de classes, destacamos que esta se expressa por meio da desigualdade econômica característica da divisão social do trabalho. A noção de indivíduo resulta da existência de diferenças produzidas historicamente pela divisão de classes e as diferenças constitucionais produzidas também historicamente pela cultura. A cultura se torna instrumento para a manutenção da sociedade de classes, especialmente porque há uma classe dominante não só no que se refere à questão econômica, mas também em relação às concepções cognitivas, morais e estéticas, que promove uma "consciência coletiva distorcida pela presença do quadro de valores e crenças sociais (ideologia) que encobrem os verdadeiros determinantes dessa circunstância que transforma a aparência da diferença social em algo absolutamente natural" (Furtado, 2001, p. 82).

Nessa perspectiva, encontramos a Escola, enquanto instância social que pode ou não servir à permanência do *status quo*. Para Vigotski (2010), é o meio social que determina o caráter da educação do homem, ou seja, "queiramos nós ou não, consciente ou inconscientemente, a educação sempre se orienta por uma linha de classe" (p. 287). Logo, compreendendo a Educação por meio de uma concepção crítica, sabemos que a função social da Escola é democratizar os bens culturais produzidos pela humanidade historicamente, ou seja, conforme defende Saviani (2002, p. 17), "seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente".

Na contemporaneidade, as mudanças nas políticas sociais, tais como as (contra)reformas referidas na Introdução, são discutidas no currículo do NEM – preocupando

educadores e pesquisadores da área. No caso específico do RS, observamos em momentos de formação docente e em seu debate, que os enunciadores desse NEM não são professores da Rede ou pesquisadores da área, assim como, não observamos incluídas nessa discussão, as Universidades. Em geral, quem manifesta como deve funcionar o NEM nas escolas públicas são representantes de corporações. Institutos como, por exemplo, Itaú Educação e Trabalho, Consultoria Global Me, Instituto Ayrton Senna, Instituto Iungo, Instituto Lemann, entre outros, como é o caso do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), bem como, instituições que contemplam o Sistema S, especialmente SENAI e SESI, têm sido os responsáveis por orientar as práticas pedagógicas e comportamentais que envolvem a implementação do NEM.

Esta elucidação fomenta o desejo de desvelar a ideia de protagonismo juvenil presente no NEM, pois parte dos referidos "parceiros" da Educação Pública. Tais organizações desenvolvem suas atividades dentro da lógica do mercado financeiro, portanto, têm interesse pela manutenção das relações sociais existentes. Assim sendo, predomina no discurso das referidas organizações a permanência da sociedade de classes, a qual é caracterizada por papéis distintos, compreendidos como "naturais e universais", mas que não passam de classe dominante e classe explorada.

No Brasil, Antunes (2018) explica o privilégio da servidão - título inspirado em Albert Camus, como uma forma de trabalho que o capital (re)cria para sustentá-lo. No referido livro, a tese central do autor é a de que "há uma nova morfologia da classe trabalhadora; dela sobressai o papel crescente no novo proletariado de serviços da era digital" (Antunes, 2018, p. 32). No caso das juventudes, não há perspectiva de futuro com as mínimas condições de trabalho – especialmente, para jovens mulheres negras e indígenas, entre outras populações vulneráveis, restando-lhes o trabalho intermitente, sem nenhum direito, como é característico, por exemplo, a "essas modalidades de trabalho, com contratos 'zerados', 'uberizados', 'pejotizados'" (p. 35)[5].

Pensando nas políticas sociais de trabalho, tal como apontado por Coelho-Lima (2020), temos as políticas de emprego, trabalho e renda, em que figuram como ações a intermediação de força de trabalho, a qualificação profissional, o seguro-desemprego, a ES e o Microempreendedorismo. De maneira geral, podemos afirmar o que restou ao trabalhador nestes últimos anos: a perda de direitos e a precarização das condições de trabalho. Todavia,

[5]Antunes (2018) assinala as características dessas novas modalidades de gestão da força de trabalho, e ainda que não sejam as formas principais analisadas em nosso artigo, sugerimos, para aprofundamento, o artigo de Abílio et al. (2021) sobre a uberização e a plataformização do trabalho, e mais especificamente sobre a uberização do trabalho docente, o ensaio de Venco (2019).

Coelho-Lima (202) chama atenção para a possibilidade de problematizar a situação do trabalho contemporâneo, incluindo, por exemplo, ações universitárias que possam envolver a ES como forma de enfrentamento e mobilização coletivos frente ao avanço das políticas de cunho neoliberais.

Lembremos que na década de 1990, a ES foi uma reação ao desemprego, em que os trabalhadores se organizaram em empreendimentos solidários em resposta ao desemprego e às transformações no mundo do trabalho que atendiam às exigências do modo de produção capitalista, como destacam Esteves, Bernardo & Sato (2017, p. 60), ao buscar fundamentar a PST. No momento atual, de perdas no campo do trabalho, um movimento de resistência pode residir no resgaste de um projeto de emancipação humana e social por meio do fortalecimento da ES.

Quando um componente curricular do Ensino Médio é apresentado como porta de entrada para o desenvolvimento do conhecimento e da disseminação da ES, enquanto um modo de produção que orienta sua prática por meio do trabalho coletivo, solidário e autogestionário, buscamos compreendê-lo em sua potencialidade de resistência, ainda que essa abertura pareça um contrassenso. Logo, deduzimos a necessidade de buscar formas coletivas de enfrentamento à crise do mundo do trabalho, em que essas formas coletivas de organização sejam entendidas como constitutivas de um conhecimento escolar que alcancem outras formas de relação entre educação e trabalho, apontando para o desenvolvimento econômico e social desses grupos. Compreendemos que a ES se baseia no diálogo, na solidariedade, na autonomia e na autogestão, o que torna necessário criar estruturas escolares baseadas nessa outra economia, que só é possível, se houver uma aproximação consistente, sistemática e mútua entre a Escola e a ES (Kruppa, 2005, p. 26).

Assim como defendia Paul Singer, (2005, p. 19) a ES "é um ato pedagógico em si mesmo, na medida em que propõe nova prática social e um entendimento novo desta prática. A única maneira de aprender a construir a Economia Solidária é praticando-a. Mas, seus valores fundamentais precedem sua prática". Estas enunciações potencializam a pesquisa e o desejo por alcançar o fenômeno em seu movimento, perpassando as vivências dos docentes durante a reestruturação do Ensino Médio, bem como, no que se refere ao desenvolvimento pedagógico da ES no chão da escola. Assim, para a compreensão acerca dos sentidos atribuídos à ES pelos professores da rede estadual no contexto do NEM, apresentamos na sequência, o percurso metodológico da dissertação.

2. Percurso metodológico

Buscamos atender ao objetivo geral proposto nesta pesquisa, qual seja, compreender os sentidos atribuídos à ES por docentes do NEM, construindo uma investigação de natureza qualitativa, por meio de pesquisa de campo. Sato (2009, p. 219), em artigo acerca da pesquisa qualitativa em PST, indica a possibilidade de "[...] um contato próximo com aqueles que podem nos aproximar e nos apresentar os fenômenos a serem pesquisados". Nesse sentido, o delineamento do estudo levou em conta a condição da pesquisadora principal como professora da Rede Estadual de Ensino do RS, pois acompanha as mudanças curriculares que na Educação Básica enquanto política nacional, em especial, as que envolvem a reforma do Ensino Médio.

O desejo de acompanhar este processo e empregar estudos acerca desta temática e aventar a possibilidade de vislumbrar a ES no currículo do Ensino Médio foi intensificado na ocasião da abertura do ano letivo de 2022, a partir da formação continuada dos profissionais da educação da Rede Estadual de Ensino do RS, que aconteceu de forma online através do canal no Youtube da mantenedora – TV SEDUC RS, nos dias 14 e 15 de fevereiro de 2022. Nessa ocasião, os discursos proferidos deram-se em direção a uma defesa do empreendedorismo como forma de inserção no mundo do trabalho. Consideramos que essa aproximação com o campo da pesquisa ensejou o início do percurso metodológico propriamente dito. Destacamos que o projeto de pesquisa foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade vinculada ao estudo, também recebendo parecer favorável da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/RS).

Dessa forma, a observação participante, as anotações em Diário de Campo, a produção de fotografias, a análise documental e as entrevistas constituíram os instrumentos da pesquisa. Na pesquisa etnográfica, em que nos inspiramos, o Diário de Campo é um instrumento de suma importância no desenvolvimento da investigação, pois não só contém registros dos fatos, como também inscreve as percepções e inquietações de quem pesquisa. Trata-se de um instrumento que permite ao pesquisador "construir detalhes que no seu somatório vai congregar os diferentes momentos da pesquisa", contribuindo significativamente para a análise do estudo (Cruz Neto, 2002, p. 63). Assim sendo, as notas em campo produzidas pela pesquisadora principal continham os registros pertinentes a cada encontro, sendo as anotações mais recorrentes relacionadas à feliz surpresa quanto ao aceite e a entrega amorosa dos professores e professoras durante as entrevistas.

Quanto ao uso de fotografias na pesquisa em psicologia, estas têm múltiplas funções, podendo ser usadas como documento, citação, informação e ainda, como fonte de inspiração para o relato de fatos, como nos apresenta Sato (2009). Complementarmente, Neiva-Silva e Koller (2002, p. 238) afirmam que "a fotografia tem o papel de documentar determinada ocorrência", assim sendo tomada como um dado da pesquisa na análise específica do "motivo fotográfico". Portanto, ao longo das visitas às escolas, geralmente, enquanto a pesquisadora aguardava para conversar com alguém da Direção ou Coordenação, ou até mesmo, no aguardo do/a professor/a que seria entrevistado/a, foram produzidas fotos das fachadas e logotipos das escolas, de seus corredores, móveis, exposições, cartazes afixados nas paredes, etc. Algumas das fotografias produzidas podem ser visualizadas versão final da dissertação.

A respeito da entrevista, esta foi o instrumento de pesquisa principal para a responder à pergunta de pesquisa. Nelas, o pesquisador não encaminha a entrevista com perguntas predeterminadas equivalentes a um questionário, mas de uma forma compreensiva (Zago, 2003). De todo modo, para guiar a conversa, elaboramos um roteiro com aproximadamente dez questões que abrangeram desde um perfil sociodemográfico, como também a escolha e a formação profissional, o cotidiano de trabalho nas políticas públicas educacionais, incluindo o componente curricular "Mundo do Trabalho" e, finalmente, as concepções sobre a ES.

Foram participantes do estudo professores/as do NEM que ministraram aulas no componente curricular Mundo do Trabalho, sendo este o principal critério de inclusão. Considerando que o município lócus da investigação possui treze escolas públicas que ofertam Ensino Médio, este também foi o número de participantes, sendo um de cada escola. De forma breve, podemos evidenciar que os treze participantes entrevistados tinham idades entre 26 e 64 anos e tempo de experiência no magistério variando de 1 a 41 anos. A maioria foi composta por mulheres; apenas três participantes do sexo masculino. Em relação à formação acadêmica, a maioria cursou pós-graduação, e, no que diz respeito à graduação, somente quatro participantes tinham formação na área das Ciências Humanas. Todos foram informados dos riscos e benefícios da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Finalmente, a análise das entrevistas transcritas – nosso principal material levantado em campo de pesquisa, foi construída sob inspiração nos Núcleos de Significação, apreendendo os sentidos atribuídos pelos sujeitos que são sociais e históricos, entendendo a palavra com significação, isto é, contida de sentidos e significados, como unidade de análise (Aguiar et al., 2021). Tal análise segue três princípios propostos por Vigotski (2007): 1)

Análise do processo e não de objetos, o qual, requer uma investigação do processo que é dinâmico e histórico no sujeito; 2) Explicação versus Descrição, pois "a mera descrição não revela as relações dinâmico-causais reais subjacentes ao fenômeno", e 3) o problema do "comportamento fossilizado", no qual defende, "uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de determinada estrutura (Vigotski, 2007, pp. 62-69). Seguindo tais princípios, elaboramos três Núcleos de Significação para responder aos objetivos específicos da pesquisa.

Antes de apresentar e debater os Núcleos de Significação, ainda destacamos em nosso processo de criá-los, os movimentos dialéticos propostos por Aguiar et al. (2021, p. 5): "leituras flutuantes e recorrentes do material transcrito; identificação da(s) palavra(s) com significado – pré-indicador(es); agrupamento dos pré-indicadores em indicadores; e articulação dos indicadores – a constituição dos núcleos de significação". Esses movimentos foram fundamentais para a organização de todo o material produzido no campo da pesquisa, que, como mencionamos, possui inspiração etnográfica e conta também com notas em Diário de Campo, análise de documentos e fotografias. Por outro lado, priorizamos no presente artigo a apresentação dos Núcleos de Significação com base nas transcrições das entrevistas, que expomos a seguir.

3. Resultados e discussão

No primeiro Núcleo de Significação desenvolvido - "Eu sempre quis ser um professor de escola", buscamos conhecer as trajetórias formativas e profissionais dos/as professores/as entrevistados/as. Já no segundo Núcleo, almejamos entender como se deu a formação inicial e a vivência dos professores diante da reestruturação do Ensino Médio na Rede Pública de Educação no RS. Esse Núcleo de Significação foi chamado "Preencher Carga Horária"[6]. Finalmente, para conhecermos o lugar atual da ES no IF Mundo do Trabalho no NEM gaúcho, desenvolvemos o Núcleo de Significação "O que é Economia Solidária?". Todos estes Núcleos foram intitulados com base em discursos proferidos pelos/as entrevistados/as durante a realização da pesquisa. Em seguida, apresentamos e discutimos brevemente cada um deles.

Quando um dos participantes mencionou "Eu sempre quis ser professor" consideramos uma síntese para as principais enunciações a respeito das motivações quanto à busca da licenciatura, em que partilharam de forma afetiva e significativa essas lembranças. Molon

[6] Uma síntese desse Núcleo de Significação foi apresentada sob a forma de resumo no Congresso da Associação Brasileira de Psicologia Política, em Porto Alegre, 2025.

(2002), ao mencionar as relações entre Educação e Psicologia, pontua a relevância de se conhecer as motivações de cada um/a no âmbito da formação de professores. Assim, falar de seus percursos formativos e do "tornar-se professor/a", transformou-se em um momento de resgate e de rememorar suas trajetórias de vida; da possibilidade de revisitar o momento em que, ainda estudantes, puderam fazer suas escolhas profissionais. De alguma forma, ainda que não estejamos abordando as "lembranças de velhos", esse momento pode estar relacionado ao trabalho de rememorar, conforme nos ensinou Ecléa Bosi (1994).

De outro lado, para Aguiar e Machado (2016, p. 268), "O diálogo entabulado pode promover oportunidades para que o sujeito recorra à sua história, à história social e às próprias condições concretas em que está inserido como elementos explicativos, afastando-se do imediato, das explicações costumeiras, cotidianas". Essa reflexão se faz necessária porque traz à luz uma realidade pouco evidenciada nos dias atuais, tendemos a reproduzir uma imagem de senso comum, de que a atividade docente é pouco atrativa, entre vários fatores, e, que muitas vezes se configura como um "plano B" na escolha de uma profissão, o que não foi o caso dos participantes de nossa pesquisa. Conforme um dos informantes:

> "Cara, eu sempre penso nisso assim na docência, por que que eu tô aqui? Eu sempre digo para eles (alunos) que eu sempre quis ser um professor de escola [...]. Estar na escola era um lugar muito bom. [...] E essa sensação que eu vivi. Nesse ambiente que eu quero estar, aqui dentro pra sempre, de como eu sigo aqui dentro. Se foi um professor? Eu não tenho uma pessoa, eu acho que foi um conjunto de situações que foram surgindo [...] Eu não sei fazer outra coisa. Isso é o que eu sei fazer direito, eu acho. A licenciatura, eu nunca tive outra escolha, eu nunca pensei em outra coisa" (Dados da pesquisa).

Alguns entrevistados comentaram sobre sua trajetória acadêmica em uma época com poucas as oportunidades de inserção na escola ou mesmo de discussão sobre a mesma. Avalia que por ser um curso novo na universidade realizada, este era mais voltado para a pesquisa. Em contrapartida, praticamente todas/os as/os demais participantes foram unânimes, ao destacarem as consecutivas reformas, que a Educação brasileira vem passando nos últimos anos, especialmente, reformas voltadas para mudanças no Ensino Médio. Nas palavras de um dos docentes entrevistados,

> Acho que tinha que ter uma política nacional de educação, independente do governo de direita, de esquerda, se é de esquerda ou de direita. Não interessa! A educação é aquela, como em muitos países. Não pode modificar, têm coisas básicas, a espinha dorsal da educação não pode ser modificada. E, no Brasil parece que as pessoas [...] têm interesses ocultos. .

Logo, neste Núcleo de Significação podemos afirmar que a maioria dos e das participantes identifica-se com o trabalho docente, ainda que sejam críticos à implementação das políticas neoliberais em seu cotidiano de trabalho. Tais críticas ensejam a apresentação do

próximo Núcleo de Significação, “Preencher carga horária”, o qual destaca um dos principais desafios vivenciados pelos docentes.

As entrevistas evidenciaram o enfrentamento dos trabalhadores docentes, diante dos efeitos da nova Política para o Ensino Médio e sua falaciosa solução de todos os problemas, o já conhecido discurso anacrônico apontado por Silva (2018). Assim, no campo da Educação, por meio de uma significativa mudança curricular que, ao contrário do que prometia, afetou profundamente o fazer docente, desafiando a Gestão Escolar na condução acerca da designação de seu corpo docente para os tantos e incontáveis novos componentes curriculares que passaram a fazer parte do currículo, no nosso caso, do NEM gaúcho, em detrimento das disciplinas convencionais que até então, constituíam a última etapa da Educação Básica. Conforme uma das entrevistadas:

> Quando chegou para a gente foi assim: - Ó vai ser o Novo Ensino Médio, [...] Eu nunca fui consultada se era a favor da mudança ou não. Então, veio e a gente teve que seguir. Não vejo com bons olhos essa mudança do Ensino Médio.

A Escola é um espaço social que reproduz a realidade. Portanto, também no contexto da Educação, observamos certa apatia dos sujeitos que nela atuam. A declaração que apresentamos no parágrafo anterior é bem recorrente entre os professores, em geral. Não se trata de acomodação, de estarem conformados; há, sim, um sentimento de impotência, de falta de horizonte para uma reversão. Em relação aos estudantes, para Cássio (2023), “O ensino médio nem-nem – nem generalista e nem profissionalizante – é uma política educacional desenhada para baratear o ensino médio dos pobres.” Compreende, portanto, uma política que tem a finalidade de destinar às “juventudes” oriundas da educação pública e das classes sociais com menor poder aquisitivo o subemprego, além de privar esta mesma demanda do acesso ao ensino superior e à profissionalização por carreiras técnicas mais complexas e qualificadas.

Em outra entrevista, outro docente comentou que “*O capitalismo pede o individualismo das pessoas e é uma coisa muito antiga: quanto mais ignorante, melhor*”. Assim, a Educação, estando a serviço das novas demandas do capitalismo, apresenta uma imagem atrativa para os anseios das juventudes com a imagem de um EM inovador, moderno, tecnológico e com currículo diversificado e flexível, que não passa de fachada.

De acordo com Silva (2023), a nova política compreende um retrocesso, uma vez que altera artigos da Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDBEN). O revés ocorre, quando as finalidades do Ensino Médio são alteradas pelo NEM, de modo que “resgata,

também, como justificativas de suas proposições, a necessidade de aproximação da escola aos processos de reestruturação produtiva e mudanças no mundo do trabalho" (Silva, 2023, p. 9).

Além disso, nesses três anos de implementação do NEM, a carga horária referente à Formação Geral Básica foi reduzida, de 2400h para, no máximo 1800h, sendo obrigatórias apenas a Língua Portuguesa e a Matemática. Determinou, também que o currículo do Ensino Médio se estabelecesse pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por Itinerários Formativos, os quais deveriam compreender cerca de 1200h. A lei ainda, retira a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia, flexibiliza parte da carga horária que passa a poder ser ofertada à distância através de parcerias com instituições privadas, no que se refere à formação técnica e profissional.

Inclusive, cabe acrescentar que o Governo do Estado do RS já se mostrou favorável às referidas parcerias, algumas formações e jornadas pedagógicas já vêm sendo, há alguns anos, desenvolvidas por parcerias oriundas da iniciativa privada. Conforme destaca uma das participantes, "*A gente sabe que vai chegar um momento que eles vão acabar privatizando [...] as escolas estaduais*". E é nesse contexto que se fortalece o discurso do protagonismo estudantil e da flexibilidade curricular, que, como já antecipamos em nossa fundamentação teórica, fazem ressurgir os fundamentos criticados por Duarte (2011) da "Pedagogia das competências" e do "saber fazer" o qual tem por intuito, atender às exigências do mercado e do empresariado.

A Lei 13.415 (Brasil, 2017) foi aprovada em 2017 e a partir disso, as Secretarias Estaduais de Educação passaram a se organizar para sua implementação, no que se refere à reelaboração dos currículos, a partir de então, orientados pela BNCC, bem como, a readequação de materiais didáticos, pedagógicos e documentos pertinentes à Escola como Projeto Político Pedagógico e Regimento, por exemplo. Enquanto isso, intelectuais, pesquisadores e entidades em defesa da educação pública de qualidade, insistiam no debate e na reversão da referida política.

Entretanto, em 2020, nos defrontamos com um novo e inesperado golpe, que foi a Pandemia da COVID 19, que abalou o mundo inteiro nos que diz respeito, primeiramente ao campo da saúde, uma vez que, por sua fácil transmissão e potente gravidade passou a ser uma ameaça à vida, acarretando altos índices de mortalidade em todo o planeta. Nesse enquadramento, a prescrição foi de isolamento social e, no campo da educação, de forma emergencial, a adaptação para o ensino remoto foi a alternativa encontrada para que a Educação não parasse. Não cabe aqui, discutir as implicações e as sequelas que essa

experiência deixou, mas de forma breve, podemos afirmar que, no que se refere ao campo pedagógico, resultou em um significativo déficit de aprendizagem, evidenciado na desigualdade de condições de acesso e de desenvolvimento dos conhecimentos e saberes escolares, especialmente para a parcela da população mais vulnerável e, ainda, no visível dano emocional que a experiência desta Pandemia e as perdas decorrentes da mesma trouxeram. Um dos entrevistados comentou sobre o retorno às aulas após a pandemia, em 2022:

> E no ano passado, é que teve a Pandemia e a Pandemia arrefeceu as discussões e não sei... arrefeceu e tornou parece mais impactante na volta porque a gente também tomou o solavanco da volta e junto com ela a mudança curricular.

Em 2022 tínhamos o cenário de um retorno, de volta às aulas na Educação Básica, de um "novo normal", o que não foi observado no EM, pois o retorno significou também a mudança curricular prevista na Lei. O retorno às aulas presenciais, para o EM, compreendeu também, o primeiro ano de implementação do NEM, da experiência no estado do RS para os participantes de nossa pesquisa, ou seja, a efetivação de uma nova rotina, impregnada de novas exigências e, muitas vezes, o abandono do que lhes constituía em sua ação docente, desde a formação inicial, na ocasião da escolha da graduação. Conforme um dos interlocutores da pesquisa:

> O que acontece com esse novo Ensino Médio, nova proposta? Eles simplesmente fracionam [...] uma determinada área, para tentar fazer uma conexão. Que às vezes, até é interessante, mas a gente já fazia em aula. Mas se está perdendo uma referência, uma continuidade. Há rupturas. Isso, vou te dizer assim, complica na maneira de ensinar e talvez no aluno de aprender. Porque eles (governo, instituições e parte da sociedade) falam muito, né? Como assim? Como está ruim o índice (aprovação e resultados em avaliações de larga escala). Agora, sinceramente, se questionam (sociedade): O quanto há interferência de governo, na educação, sem serem realmente autoridades nesse campo?

Observamos um esvaziamento do currículo escolar na Educação básica, especialmente no EM, resultando em perdas para os estudantes e também para os professores que, como temos acompanhado, vêm sendo submetidos a condições de trabalho que vão de encontro com a formação que escolheram. O relato de uma das participantes ilustra essa situação: no ano de 2023 teve 26 turmas, ainda que sua atuação fosse mínima em sua própria área de formação, pois de acordo com o novo currículo do EM, estas eram oferecidas no 2º ano do EM, uma hora/aula por semana. Dessa forma, precisou preencher a carga horária de trabalho com o IF Mundo do trabalho, que até 2023 era ofertado semanalmente com carga horária de duas horas/aula:

> Eu achei bem desmotivador. É triste, porque se não fizerem alguma mudança, né, como eu, que quis me formar mais por causa da língua estrangeira, só trabalhar em escola pública, vai ser coisa difícil, né? Porque é uma hora/aula só e poucas turmas,

> aqui mesmo nós temos seis ou sete turmas no segundo ano, no turno da manhã e da tarde. Então, imagina, tu com contrato de 40 horas.

Finalizamos esse Núcleo de Significação constatando que a precarização do trabalho docente é intencional e tem impedido docentes de desvelar o que está em jogo na luta de classes. Apesar da ênfase nas diferenças culturais ser positiva, por outro lado, há o empobrecimento do conhecimento escolar em favor do "conhecimento pragmático e explorando a capacidade humana de se adaptar às mais diversas realidades sociais precárias de vida" (Gonçalves, 2022, p. 18).

Em decorrência dos resultados discutidos anteriormente, o terceiro e último Núcleo de Significação - "O que é ES?", nos dá pistas de seu lugar no EM gaúcho. Consideramos mister compreender o contexto e as condições dentro da estrutura curricular que a ES logrou espaço para debate e articulação com os estudos desenvolvidos pelos professores entrevistados, especificamente, no IF Mundo do Trabalho. Foram determinantes dos resultados apresentados neste Núcleo de Significação a política do NEM e a forma como foi desenvolvida em nível macro e micro, nas diferentes escolas estaduais do município, assim como sua implementação e também o dilema dos professores frente a necessidade de preencher a carga/horária de trabalho com os novos componentes dos IF, que nem sempre tinham relação com as áreas de formação dos participantes.

Diante disso, a experiência de ministrar uma disciplina nova no currículo do EM foi assim resumida por uma das entrevistadas: "*foi um convite, né? Eu poderia aceitar ou não, mas eu tinha que completar minha carga horária"* (Dados da pesquisa). Apesar da ementa do Componente Curricular Mundo do trabalho sugerir um perfil docente com preferência de formação na área das Ciências Humanas, esse critério nem sempre pode ser priorizado. Portanto, reafirmamos que o preenchimento da carga horária foi determinante para a ministração deste IF em detrimento da especificidade do trabalho docente, e é nesse arranjo que observamos as armadilhas voltadas para a precarização da qualidade da educação pública. Essa experiência tem levado os professores a atuarem em várias escolas e tendo que ministrar aulas em componentes curriculares para os quais não tem formação (Silva, 2023, p.10).

De acordo com o relato de outra professora, a gestão lhe comunicou que era o que podia oferecer e então, aceitou. *"Aí quando eu cheguei pra o mundo do trabalho, eu nem sabia que existia, né. [...] eu fui jogando no Google e vendo o que eu achava" (Dados da pesquisa).* À primeira vista, o fato de a mesma afirmar que recorreu ao *Google* para elaborar seu plano de trabalho nos impacta, porém se tivesse revelado que havia se preparado, seguido as orientações de participação nas atividades formativas oferecidas pela mantenedora não

resultaria em garantia de melhor qualidade, numa perspectiva emancipatória de educação, pois como já foi pontuado, os portais e agências de formação pedagógica na rede estadual, disponibilizados para seus professores, eram e, possivelmente, ainda sejam, vinculados aos institutos ligados à iniciativa privada e ao empresariado, por meio de parcerias, nas quais, estas organizações privadas se apresentam como instituições sem fins lucrativos, "plasmadas como generosas e eficientes, com soluções pensadas a partir de paradigmas de gestão oriundos do mundo empresarial, face às supostas incapacidades do setor público de propiciar as condições para uma melhoria da qualidade da educação" (Queiroz & Azevedo, 2022, p. 297).

Apesar de todas ressalvas a respeito do NEM, é preciso reconhecer que foi no IF Mundo do Trabalho que se tornou possível vislumbrar a possibilidade de pensar a ES numa perspectiva de saber escolar, enquanto conhecimento que precisa alcançar a sociedade como um caminho factível. No entanto, a configuração curricular contemplada na *Portaria* SEDUC/RS Nº 551/2023 potencializa a disputa da ES na seleção dos saberes escolares. Na ocasião das entrevistas, levar o tema ES para a centralidades das interações, de certa forma, suscitou nos professores, a vontade de levar para a sala de aula o debate acerca de outros caminhos possíveis no mundo do trabalho, pois declaravam imediatamente que buscariam informações a respeito, perguntavam sobre fontes de informação acerca do tema e chegaram a solicitar formação sobre a ES. Salientamos que, grande parte dos participantes, ao serem perguntados sobre ES desconheciam seu significado. Não sabiam do que se tratava e mesmo quando recebiam uma breve explicação, aproximavam a ES ao conceito do empreendedorismo, pois toda formação continuada e de forma majoritária, as pesquisas no Google realizadas por eles, sobre Mundo do Trabalho direcionavam o pesquisador para esse campo.

Logo, para encerrar a discussão dos resultados, sintetizamos o fulcral contrassenso que acompanhou as pesquisadoras ao longo da pesquisa, assim como aparecem nos discursos dos participantes do estudo no momento da entrevista: o significado social da ES, implementado no NEM sob a forma de empreendedorismo, o qual contradiz o sentido pessoal da ES que buscaria a emancipação. Recorremos, então, à afirmação de Aguiar e Machado (2015, p. 266), pois "Não se pode falar de Sentidos sem incluir seu par dialético, os Significados. Estes correspondem, no campo semântico, às relações que a palavra pode manter com o(s) referente(s) ao reapresentá- -lo(s)". Dessa forma, novos sentidos e significados são produzidos singular e coletivamente.

Considerações finais

A resposta à pergunta que propusemos ao longo deste estudo, quais os sentidos atribuídos à ES por docentes ministrantes do IF Mundo do Trabalho no âmbito do NEM gaúcho, passa pela compreensão da trajetória laboral dos docentes, fortemente identificados com a profissão, além de considerar as repercussões das políticas de educação no cotidiano de cada docente entrevistado/a, ao precarizar ainda mais a docência. Além disso, os sentidos atribuídos à ES por estes/as docentes estão associados com os significados que esta possui em sociedade: ainda distante e desconhecida pela população e tomada como uma alternativa para a geração de renda, especialmente em períodos de crise financeira e maior desemprego. Neste estudo, defendemos a ES tal como Singer (2005), Andrada e Esteves (2017), Kruppa (2005).

Conforme constatamos, o NEM foi passando por mudanças nesses três anos de implementação e, em resposta a estas manifestações e luta pela revogação do NEM, alcançaram algum êxito acerca de alguns aspectos. A revogação não veio, mas a Política Nacional de Ensino Médio[7], por meio da Lei nº 14.945 (Brasil, 2024), possibilitou algumas conquistas como, por exemplo, a ampliação da carga horária dos componentes curriculares que constituem a FGB e a ampliação do número de componentes curriculares que, além de português e matemática, passam a ser obrigatórios como: ciências da natureza (biologia, física e química), ciências humanas (filosofia, geografia, história e sociologia), inglês, artes e educação física. O ensino de Espanhol, por exemplo, segue sem avanço e permanece optativo.

Especificamente, a respeito da ES, também podemos olhar para essa experiência como proveitosa, sendo que o percurso metodológico possibilitou estar em cada uma das treze escolas, por ocasião da marcação e realização das entrevistas. As entrevistas foram enriquecedoras, desde o momento da acolhida das equipes gestoras e professores/as e o resultado das interlocuções: remeteram à ideia de que mesmo aqueles que desconheciam a ES, demonstraram interesse em se apropriarem do tema, que como antecipamos, suscitou a expectativa de uma formação docente com o aprofundamento sobre a ES. Por essa experiência, seria o mais importante nessa caminhada, compreender os sentidos atribuídos à ES pelos/as professores/as participantes da pesquisa ou seria tal interlocução a força motriz para difundi-la? Essa questão é uma das dúvidas suscitadas pela pesquisa.

Referências bibliográficas

[7] Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/eb/politica-nacional-ensino-medio

ABÍLIO, L. C.; AMORIM, H.; GROHMANN, R. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias**, ano 23, n. 57, 2021, p. 26-56. Disponível em: https://doi.org/10.1590/15174522-116484 Acesso em: 26 ago 2026.

AGUIAR, W. M. J. de. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. *In:* Aguiar, W. M. J. de(org.). **Sentidos e Significados do Professor na Perspectiva Sócio-Histórica:** relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 11-22.

AGUIAR, W. M. J. DE; MACHADO, V. C. Psicologia Sócio-histórica como fundamento para a compreensão das significações da atividade docente. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, n. 2, p. 261-270, 2016. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200008 Acesso em: 14 fev. 2025.

AGUIAR, W. M. J. DE, ARANHA, E. M. G. & SOARES, J. R. Núcleos de Significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa** [online]. v. 51, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/198053147305 Acesso em: 14 fev. 2025.

ANDRADA, C. F.; ESTEVES, E. G. Sonho, história, loucura? Economia Solidária: um movimento de resistência no mundo do trabalho. *In:* Rasera, E. F.; Pereira, M. S.; Galindo, D. (org.). **Democracia Participativa, Estado e laicidade:** Psicologia Social e enfrentamentos em tempos de exceção. Porto Alegre: Abrapso, 2017. p. 173-191.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOSI, E. **Memória e sociedade:** lembranças de velhos. 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 10 mar. 2022

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em:

https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390. Acesso em: 14 fev. 2025.

CÁSSIO, F. Revogar a reforma significa voltar ao 'velho' ensino médio? **Carta Capital**, 2023. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/opiniao/revogar-a-reforma-significa-voltar-ao-velho-ensino-medio. Acesso em: 14 fev. 2025.

COELHO-LIMA, F. Políticas sociais de trabalho: caracterização e perspectivas para a psicologia. *In:* Azambuja, M.; Campos, H. (org.)**. Políticas sociais, formação e atuação do psicólogo.** Florianópolis: ABRAPSO Editora, 2020. p. 94-119.

CRUZ NETO, O. O Trabalho de Campo como Descoberta e Criação. *In:* Minayo, M. C. S. (org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21 ed. Petrópolis; Vozes, 2002. p. 51-66.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.

ESTEVES, E. G., BERNARDO, M. H.; SATO, L. Fontes do Pensamento e das Práticas em Psicologia Social do Trabalho. *In:* Coutinho, M. C.; Bernardo, M. H.; Sato, L. (org.). **Psicologia Social do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 49-80.

FURTADO, O. O Psiquismo e a Subjetividade. *In:* Bock, A. M. B., G, M. G. M.; Furtado, O. (org.). **A Psicologia Sócio-Histórica:** uma perspectiva crítica em psicologia. São Paulo: Cortez, 2001.

GONÇALVES, P. P. R. Neoliberalismo: institutos privados e educação. *In:* Galvão, A. C. (org.). **Estudos de pedagogia histórico-crítica:** formulações sobre ensino, currículo e prática pedagógica. Vitória: EDUFES; Rio de Janeiro: MC&G, 2022. p. 14-28.

KRUPPA, S. M. P. Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da Teoria do Capital Humano. In: Kruppa, S. M. P. (org.). **Economia solidária e educação de jovens e de adultos.** Brasília: Inep/MEC, 2005. p. 21-30.

MOLON, S. I. Entrelaçando a psicologia e a educação: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da psicologia sócio-histórica. **Contrapontos**, v. 2, n. 5, p. 237-250, 2002. Disponível em: https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/144 Acesso em: 14 maio. 2025.

NEIVA-SILVA, L.; KOLLER, S. H. O uso da fotografia na pesquisa em Psicologia. **Estudos de Psicologia.** Natal, v. 7, n. 2, p. 237-250, 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200005 Acesso em: 14 fev. 2025.

QUEIROZ, L. M. S.; AZEVEDO, A. A. de. Parcerias público-privadas: ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 295-313, mai./ago. 2022. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde Acesso em: 14 fev. 2025.

SATO, L. Olhar, ser olhado e olhar-se: notas sobre o uso da fotografia na pesquisa em psicologia social do trabalho. **Cadernos de psicologia social do trabalho**, São Paulo, v. 12,

n. 2, p. 217-225, dez, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-37172009000200007&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 14 fev. 2025.

SATO, L.; COUTINHO, M. C.; BERNARDO, M. H. A Perspectiva da Psicologia Social do Trabalho. *In:* Coutinho, M. C.; Bernardo, M. H.; Sato, L. (org.). **Psicologia Social do Trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 11-24.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 35 ed. São Paulo: Autores Associados, 2002.

SINGER, P. A economia solidária como ato pedagógico. *In:* Kruppa, S. M. P. (org.). **Economia solidária e educação de jovens e de adultos.** Brasília: Inep/MEC, 2005. p. 13-20.

SILVA, M. R. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: O resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista** [online]. v. 34, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-4698214130. Acesso em: 14 fev. 2025.

SILVA, M. R. da. Avanços e retrocessos nas recentes reformas do ensino médio: que rumo tomará a última etapa da educação básica? **Eccos – Revista Científica**, v. 67, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.5585/eccos.n67.25514 Acesso em: 14 fev. 2025.

VENCO, S. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 35, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-311X00207317 Acesso em: 26 ago 2026.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKY, L. S. O pensamento e a Palavra. *In*: L. S. Vigotsky, Lev S. **Obras escolhidas**. Tradução de Miguel Serras Pereira. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1934-2007. p. 313-373

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: Reflexões com base na experiência prática de pesquisa. *In:* N. Zago, M. P. de Carvalho; R. A. T. Vilela (org.). **Itinerários de pesquisa:** Abordagens qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/ph5z5s49

Internacionalização da educação superior: uma análise a partir do ciclo de políticas[1]

Internationalization of higher education: an analysis based on the policy cycle

Egeslaine de Nez[2]: 0000-0002-3445-1040[I]
Marilia Costa Morosini[3]0000-0002-0316-0080II

[I] Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil; e.denez@yahoo.com.br
[II] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS- Porto Alegre, RS, Brasil; marilia.morosini@pucrs.br

Resumo:
Este artigo adota uma abordagem teórico-reflexiva, fundamentada na análise de questões contemporâneas relacionadas à internacionalização da educação superior e a atuação do Estado na formulação de políticas públicas educacionais. O objetivo consiste em analisar alguns programas brasileiros que, nos últimos anos, contribuíram para o fortalecimento da internacionalização da educação, com ênfase nas iniciativas voltadas à cooperação com a América Latina e o Caribe, caracterizando o Sul Global como *lócus* de produção de saberes. O estudo fundamenta-se no conceito de campo científico e na abordagem do ciclo de políticas. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental, tendo como corpus documentos oficiais do Setor Educacional do MERCOSUL, da Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM) e do Programa Move La América. Os resultados evidenciam que, embora essas iniciativas representem avanços na promoção da mobilidade acadêmica, da cooperação científica e da integração regional, as políticas brasileiras de internacionalização ainda se mostram pontuais e insuficientes para assegurar o acesso democrático às oportunidades de cooperação. Conclui-se que a consolidação da internacionalização da educação superior requer políticas públicas permanentes, capazes de fortalecer redes colaborativas, ampliar a produção compartilhada do conhecimento e reconhecer a América Latina e o Caribe como espaços estratégicos de produção científica no contexto do Sul Global.

Palavras-chave: Educação Superior; Internacionalização; Ciclo de política.

Abstract:
This article adopts a theoretical-reflective approach based on the analysis of contemporary issues regarding the internationalization of higher education and the State's role in formulating public educational policies. The objective is to analyze selected Brazilian programs that, in recent years, have contributed to strengthening the internationalization of education, with an emphasis on initiatives aimed at cooperation with Latin America and the Caribbean, conceptualizing the Global South as a *locus* for knowledge production. The study is grounded in the concept of the "scientific field" and the policy cycle approach. Methodologically, it is characterized as bibliographic and documentary research, with a corpus comprising official documents from the MERCOSUR Educational Sector, the

[1] Este artigo está vinculado ao projeto de pesquisa intitulado: "Programa institucional de internacionalização (PrInt): impactos e construção de indicadores nas instituições de educação superior gaúchas", financiado pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).
[2] Doutorado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Programa de Pós-graduação em Educação. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-0316-0080. E-mail: e.denez@yahoo.com.br.
[3] Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Programa de Pós-graduação em Educação. Orcid: http://orcid.org/0000-0002-3445-1040. E-mail: marilia.morosini@pucrs.br.

Association of Montevideo Group Universities (AUGM), and the Move La América Program. The results indicate that, although these initiatives represent advances in promoting academic mobility, scientific cooperation, and regional integration, Brazilian internationalization policies remain sporadic and insufficient to ensure democratic access to cooperation opportunities. The study concludes that consolidating the internationalization of higher education requires permanent public policies capable of strengthening collaborative networks, expanding shared knowledge production, and recognizing Latin America and the Caribbean as strategic spaces for scientific production within the context of the Global South.

Keywords: Higher Education; Internationalization; Policy Cycle.

Introdução

As políticas educacionais voltadas à Educação Superior constituem um amplo campo de estudos e desempenham papel estratégico no desenvolvimento dos sistemas educacionais. Elas compreendem o conjunto de diretrizes, estratégias, legislações, regulamentações e decisões governamentais formuladas em resposta às demandas sociais, orientando a organização e o funcionamento da educação em um país (Nez, 2020). Nesse contexto, abrangem diferentes dimensões, como currículo, financiamento, avaliação, gestão educacional e demais aspectos relacionados à formação em nível superior.

Tais políticas têm como finalidade promover a melhoria da qualidade da educação, ampliar a equidade no acesso e garantir condições para a permanência dos estudantes. No âmbito da internacionalização da Educação Superior, esses objetivos são ampliados pela necessidade de fortalecer políticas e práticas que favoreçam a cooperação, a mobilidade e a inserção das instituições em redes globais de ensino e pesquisa. Assim, este artigo tem como objetivo apresentar alguns programas brasileiros que, nos últimos anos, contribuíram para o fortalecimento da internacionalização, bem como refletir sobre a atuação do Estado na promoção e consolidação desse processo.

Nas últimas décadas, a internacionalização da Educação Superior tem se consolidado como um importante objeto de investigação, articulando debates sobre produção do conhecimento, cooperação acadêmica e os desafios impostos pela dinâmica global. Esses processos são permeados por disputas, interesses e estratégias que refletem as transformações da realidade internacional. Conforme destacam Nez e Morosini (2020), a internacionalização é um componente inerente ao desenvolvimento da Educação Superior e sua expansão torna-se cada vez mais inevitável diante da sociedade globalizada.

Nesse cenário, esse movimento assume um caráter sócio-histórico singular, fortemente influenciado pelas orientações de organismos internacionais, expressas em documentos como a Educação para a Cidadania Global (Unesco, 2015), a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (Unesco, 2015a). Além das Conferências Mundiais de Educação Superior (CMES) e as Conferências Regionais de Educação Superior (CRES), que orientam políticas voltadas ao fortalecimento da cooperação e da formação cidadã em escala global.

Para alcançar o objetivo proposto, foram realizadas pesquisas bibliográfica e documental sobre programas de internacionalização da educação superior no Brasil. O recorte analítico contemplou consultas aos sítios institucionais do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL Educacional), da Associação de Universidades Grupo Montevidéu (AUGM) e do Programa Move La América. A seleção dessas iniciativas justifica-se por representarem estratégias de internacionalização desenvolvidas no contexto do Sul Global, privilegiando ações de cooperação acadêmica regional, discussão a ser evidenciada neste estudo.

O artigo em questão está dividido em três partes, além das considerações iniciais. Na primeira, destaca-se o campo científico da Internacionalização da Educação Superior; na segunda parte, sinalizam-se algumas práticas educacionais brasileiras que garantem ações internacionalizadas; e na última, as conclusões.

1. Reflexões sobre o campo científico e o ciclo de políticas

O campo científico (Bourdieu, 1983) constitui um elemento fundamental para a compreensão das políticas educacionais voltadas à internacionalização da Educação Superior. De acordo com Knight (2004), esse campo pode ser analisado em diferentes níveis de atuação: global, nacional e institucional, aos quais, mais recentemente, acrescentou-se a dimensão regional. Esses níveis articulam-se de forma dinâmica, influenciando a formulação e a implementação das políticas, as práticas institucionais, a produção do conhecimento e as perspectivas teórico-metodológicas adotadas nos estudos sobre o tema.

Isso significa dizer que se interligam e se refletem nas instituições, na *episteme* do tema e do método a ser adotado, enfim nas práticas das políticas. Sob a perspectiva de Bourdieu (2004), o campo científico configura-se como um espaço social autônomo, estruturado por relações de força, disputas e interesses entre os agentes que o compõem. Nesse espaço, pesquisadores, universidades, agências de fomento, organismos internacionais e o próprio Estado disputam legitimidade, reconhecimento e autoridade para definir os objetos de investigação, os critérios de validação do conhecimento e as agendas de pesquisa.

Nesta direção, o Sul Global ainda não ocupa um lugar de destaque na configuração do campo, Santos (2019) explicita que não é apenas uma expressão geográfica de localização no mapa, mas uma referência às relações históricas de desigualdade e às experiências compartilhadas por países que ocupam posições subalternizadas. O campo também precisa ser analisado a partir dessas relações de desigualdade e de não reconhecimento.

No âmbito da internacionalização da Educação Superior, essas disputas influenciam diretamente a formulação de políticas, a distribuição de recursos, a consolidação de redes de cooperação e os modelos de produção do conhecimento. Assim, compreender a internacionalização a partir da perspectiva do campo científico permite evidenciar que esse processo não se restringe às iniciativas de mobilidade acadêmica ou à cooperação entre instituições de excelência, mas envolvem relações de poder, diferentes formas de capital, quais sejam: científico, simbólico, econômico e social (Bourdieu, 2004). Além de estratégias de posicionamento dos diversos agentes que atuam no cenário nacional e internacional.

É preciso enfatizar que o conceito de internacionalização da educação superior tem passado por um processo de ampliação, deixando de ser compreendido exclusivamente a partir da mobilidade, para assumir uma perspectiva mais abrangente. Em uma concepção inicialmente mais associada às atividades realizadas além das fronteiras, a mobilidade acadêmica ocupou posição central nas políticas e estratégias de internacionalização.

Entretanto, com o passar dos anos, surge a necessidade de entendê-la para além desses elementos, De Wit (2011) chama atenção para um processo que envolve diferentes dimensões institucionais, acadêmicas e interculturais. Nessa perspectiva, a internacionalização avança para o currículo, para as redes de pesquisa, para a cooperação científica e na construção de competências interculturais.

Este estudo reconhece que internacionalizar não significa simplesmente “tornar-se internacional”, mas desenvolver, de modo intencional e contextualizado, processos que articulam diferentes sujeitos, conhecimentos, culturas e territórios. Isso torna o conceito relevante para a reflexão sobre modelos de internacionalização situados em diferentes contextos nacionais e regionais, e aqui especialmente, no Sul Global. A perspectiva analítica de abrangência ampla do processo como um todo em um determinado território em um período, desde a sua formulação até a implementação, envolve também a análise a partir do ciclo das políticas (Ball e Bowe, 1992), por meio das três principais fases da metodologia: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. É importante registrar que não há linearidade entre os ciclos, mas interligação entre os mesmos.

No contexto da produção dos textos políticos, destacam-se a as disputas presentes na arena de poder entre os diferentes atores envolvidos na elaboração das políticas públicas. A redação dos documentos oficiais resulta de processos de negociação, conflitos e consensos construídos entre grupos que buscam influenciar o conteúdo e os significados atribuídos às ações. Atualmente, um dos *lócus* importantes são as redes sociais.

Como afirma Mainardes (2006, p. 52), "os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política". Desse modo, os documentos normativos não devem ser compreendidos como produtos neutros ou consensuais, mas como expressões de interesses, relações de poder e diferentes projetos políticos, sejam eles internacionais, nacionais e/ou locais.

Em relação ao contexto da prática, as políticas não são implementadas de maneira linear pelas instituições. Ao contrário, passam por processos contínuos de interpretação, ressignificação e recriação por parte dos sujeitos/atores envolvidos em sua execução. O ponto-chave é que as políticas não são simplesmente "implementadas" dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem "recriadas" no âmbito educativo (Mainardes, 2006, p. 53). Ademais, Mainardes (2006) ainda sugere que o ciclo das políticas seja acompanhado por outra teoria que facilite a compreensão do que ocorre em cada etapa de análise. No nosso caso, utilizamos as perspectivas globais/regionais/nacionais e institucionais, defendidas por Knight (2004) cruzadas com o ciclo das políticas.

Ball e Bowe (1992) oferecem instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais, pois adotam uma perspectiva pós-estruturalista cujas características incluem a desconstrução de conceitos e certezas do presente, busca de novas perspectivas e outros princípios explicativos. Focalizam as práticas (micro-políticas), a heterogeneidade, o pluralismo e a articulação entre macro e microcontextos, que serão observados na AUGM, no Mercosul Educativo e demais propostas de internacionalização.

O contexto da prática pode ser considerado um micro-processo político, sendo constituído pelo contexto da influência, da produção do texto e da prática, o que exige que se examinem fatores macro e micro e as interações entre eles. Ao passo que o contexto de influência envolve a análise de influências globais/internacionais, nacionais e locais e a articulação entre elas. Isso quer dizer que o contexto da prática objetivamente exige a análise

de como a política é reinterpretada pelos profissionais que atuam no nível micro (nas instituições) e ainda a análise das relações de poder e resistências existentes nestes espaços.

Registra-se aqui que em cada nível de internacionalização o ciclo das políticas se repete. O quadro 1 apresenta uma síntese analítica relacionando a internacionalização da Educação Superior aos contextos de Ball e Bowe (1992)

QUADRO 1 - Internacionalização da educação superior e o ciclo das políticas

	Contextos do ciclo de políticas (Ball & Bowe)		
Níveis de internacionalização (Knight)	*Contexto da influência*	*Contexto da produção do texto*	*Contexto da prática (alguns exemplos)*
Internacional	Organização_para_a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) Banco Mundial (BM)	Documentos norteadores (manuais, declarações, entre outros)	Programa Erasmus[4] Erasmus Mundus[5] Fundação Carolina[6]
	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)	Conferências Mundiais de Educação (CME)	
Regional	Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC/UNESCO)	Conferências Regionais de Educação (CRES) Declaração CRES+5	

[4] Programa da União Européia (UE) de apoio à educação, à formação, à juventude e ao desporto na Europa. Ver mais sobre em: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt.

[5] Trata-se de um dos programas da Europa, com financiamento robusto, estrutura acadêmica de alto nível e a possibilidade de estudar em mais de um país. Mais informações em: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/pt-pt/opportunities/individuals/students/erasmus-mundus-joint-masters.

[6] Criada por acordo do Conselho de Ministros nos anos 2000, para promover as relações culturais e a cooperação em educação e ciência entre a Espanha e os países da Comunidade Ibero-Americana de Nações, bem como com outros países com laços históricos, culturais e geográficos (Disponível em: https://www.fundacioncarolina.es/la-fundacion/historia/).

Nacional	Foco Norte Global Foco Sul Global	Avaliação quadrienal da CAPES com ênfase em missões e redes de pesquisa internacionais e nacionais	Projeto Marca[7] Move La America[8] Programa de Intercâmbio Acadêmico Latino-Americano (PILA)[9] Setor Educativo do Mercosul[10] Programa de Internacionalização (PrInt)[11] Programa Redes para Internacionalização Institucional CAPES/Global[12]
Institucional	Política Nacional de Educação Superior (Pneds) Plano Nacional de Educação (PNE) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	Plano de desenvolvimento institucional (PDI) Plano Institucional de Internacionalização (PII)	Editais e ações práticas de internacionalização Secretarias de apoio à internacionalização (docentes e discentes)

Fonte: As autoras (2026).

O quadro demonstra alguns exemplos dos contextos relacionados aos níveis de internacionalização a partir de Knight (2004). É possível, com isso, inferir também que Ball e

[7] Programa regional de mobilidade acadêmica para cursos de graduação acreditados pelo Sistema Regional de Acreditação do Mercosul (ARCU-SUL) que objetiva fortalecer cursos e promover a internacionalização e a integração regional. Consultar mais sobre em: https://programamarca.siu.edu.ar/programa_marca/index.html. .

[8] Tem como finalidade complementar os esforços de internacionalização das universidades brasileiras por meio da atração de discentes estrangeiros da América Latina e Caribe, permitindo-se o fortalecimento dos Programas de Pós-Graduação e a criação de um ambiente institucional internacional (Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-move-la-america).

[9] Programa de cooperação entre universidades da América Latina que promove a mobilidade de: estudantes de graduação e pós-graduação; professores; pesquisadores e gestores universitários. Ver mais sobre em: https://www.programapila.lat/.

[10] É um espaço de coordenação das políticas educativas que reúne os países membros e associados do MERCOSUL, que buca a concertação de políticas que articulem a educação com o processo de integração, estimulando a mobilidade, o intercâmbio e a formação de uma identidade e cidadania regional. Disponível em: https://www.mercosur.int/pt-br/tema/educacao.

[11] Objetiva incentivar a internacionalização das instituições de ensino superior por meio de planos estratégicos, desenvolvimento de redes de pesquisa, mobilidade acadêmica e integração das ações para fortalecimento da cooperação internacional e da qualidade da pós-graduação. Ver mais sobre em: https://www.capes.gov.br/pt/cooperacao-internacional/multinacional/programa-institucional-de-internacionalizacao-capes-print.

[12] Tem como finalidade fomentar a criação de redes de cooperação entre instituições nacionais com estágios de internacionalização diversos para promover, por meio da cooperação internacional, o desenvolvimento de atividades estratégicas de pesquisa e pós-graduação. Consultar: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-capes-global.edu para maiores informações a respeito do programa.

Bowe (1992) analisam as políticas como resultado de disputas em diferentes contextos: influência, produção de texto e prática. Bourdieu (1996 e 2004) corrobora o aporte sociológico para compreender por que essas disputas ocorrem ao explicar os campos como espaços estruturados por relações de força e pela distribuição desigual de capitais. Essa articulação deve ser refletida na compreensão da análise das políticas educacionais.

Neste estudo, vamos nos deter nos programas nacionais voltados ao Sul Global, analisando-o com o potencial de produção, sistematização e circulação de conhecimentos, na medida em que se constitui como um espaço de diálogo, respeito e reciprocidade aos países envolvidos. Podemos, assim, situar a América Latina e Caribe (AL&C) e, em específico, o Brasil, analisando algumas de suas ações para a Internacionalização da Educação Superior que buscam integrar o Sul Global. São tomadas as Conferências Regionais de Educação Superior (CRES) da UNESCO, de 1996 e 2018, pois postulam a educação como direito e bem público social que foram reforçadas na CRES+5, realizada em Brasília (2024) e se reportam ao contexto da produção do texto para Ball e Bowe (1992).

No âmbito das políticas educacionais brasileiras, a Constituição Federal (CF) estabelece a educação como um direito e um dever do Estado e da sociedade. Além disso, o Título II, Capítulo I, em seu artigo 5º, afirma que: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (Brasil, 1988, p. 12). Esse princípio da igualdade constitui um dos fundamentos para a garantia do acesso à educação em condições equitativas. Os programas brasileiros que serão apresentados na terceira parte deste artigo sugerem a possibilidade de constituição desses direitos, articulando os países latino-americanos como destinatários desta ação.

As discussões realizadas durante a III CRES (2018), na Argentina, reafirmaram a educação superior como um elemento estratégico para o desenvolvimento das nações. O documento final da Conferência afirma que: "A Educação Superior é um bem público social, um direito humano e universal e um **dever do Estado**. Esta é a convicção e a base para o papel estratégico que deve assumir nos processos de desenvolvimento sustentável dos países da região" (Cres, 2018, p. 1 – grifo nosso).

Nez e Souza (2018) argumentam que a adoção de modelos de Estado mínimo em diversos países, nas últimas décadas, tem provocado a redução dos investimentos públicos, especialmente nas políticas voltadas à garantia dos direitos sociais. Esse processo contribui

para a manutenção das desigualdades sociais, diminuindo oportunidades de mobilidade social, dificultando a ampliação da escolarização e limitando o acesso ao conhecimento.

Nessa perspectiva, a CRES 2018 reafirma a necessidade da educação superior como um direito humano e destaca seu papel estratégico no enfrentamento dos desafios impostos pela sociedade. O documento enfatiza que a internacionalização deve ocorrer com a participação ativa de todos os envolvidos, orientada por uma perspectiva crítica, capaz de reduzir as desigualdades e fortalecer formas de cooperação acadêmica pautadas em circuitos não mercantis, como os que são realizados no Norte Global, aumentando a disparidade mundial e a constituição de uma geopolítica do conhecimento.

Essa perspectiva evita que o Sul Global apareça apenas como localização geográfica e permite tratá-lo também como uma perspectiva epistemológica a partir da qual se questionam as assimetrias que estruturam a produção e a circulação do conhecimento. Essa é uma das linhas que vem ganhando espaço na literatura recente sobre internacionalização na América Latina.

Sob esse enfoque, as conferências constituem espaços de disputa, negociação e exercício de poder, nos quais diferentes atores participam da construção de discursos, sentidos e orientações que podem influenciar na formulação das políticas. Tais espaços correspondem ao contexto de influência, em âmbito regional (CRES) ou mundial (CME), conforme a abordagem do ciclo de políticas proposta por Ball e Bowe (1992). Essa compreensão explicita que as políticas não são processos lineares e unidirecionais, mas dinâmicos e permeados por interpretações. Assim, o contexto de influência constitui um espaço, no qual diferentes grupos procuram estabelecer prioridades e influenciar os significados atribuídos às políticas.

Quando essa abordagem é deslocada para o campo da internacionalização da educação superior, o contexto de influência assume uma dimensão complexa, uma vez que a produção das políticas ocorre na interação entre diferentes espaços de decisão. No âmbito internacional e regional, participam desse processo organismos multilaterais, governos nacionais, redes e associações universitárias, universidades, organismos de cooperação, representantes da sociedade civil, entre outros atores. Nem sempre conseguem atuar diretamente, mas reforçam seus interesses, posições, sobrepujando a capacidade de influenciar o contexto. As CRES e a CME, são então arenas nas quais esses diferentes atores negociam e legitimam determinados discursos sobre o papel da Educação Superior e sobre a internacionalização.

Nesse sentido, analisar esses espaços a partir do ciclo de políticas permite compreender a internacionalização como um processo político e discursivo que ultrapassa as

fronteiras nacionais. As orientações internacionais podem atuar como referências ou indicativos para a construção de agendas, programas e políticas nacionais e institucionais. Entretanto, essa influência depende das relações estabelecidas entre os diferentes atores e dos processos de interpretação e recontextualização que ocorrem em cada realidade.

Assim, o contexto de influência internacional não determina as políticas nacionais de internacionalização, mas constitui um espaço no qual discursos e interesses são produzidos, disputados e legitimados, passando por processos de ressignificação no contexto nacional e local. É essa relação que o próximo tópico teórico busca analisar.

3. Ensaios analíticos de políticas de internacionalização da educação superior no Brasil

Segundo dados divulgados pela OCDE sobre a internacionalização da educação superior no cenário mundial, o Brasil apresenta índices ainda reduzidos de mobilidade internacional. Aproximadamente 1,4% dos estudantes brasileiros realizam seus estudos no exterior, caracterizando um movimento de internacionalização ativa, enquanto apenas 0,4% dos estudantes internacionais encontram-se matriculados em instituições brasileiras, representando a internacionalização passiva.

O Sistema de Informações Georreferenciadas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (GEOCAPES) esclarece que as políticas de internacionalização da pós-graduação brasileira ainda buscam a ampliação das ações de mobilidade após o período de restrições provocado pela pandemia de Covid-19. No âmbito do Programa Institucional de Doutorado-Sanduíche no Exterior (PDSE), a CAPES disponibilizou, em 2023, até 2.035 bolsas destinadas aos doutorandos brasileiros, e, em 2024, ampliou essa oferta para até 2.976 bolsas, com o objetivo de fortalecer o intercâmbio científico e a cooperação internacional. Vale destacar que esses investimentos concentram-se, historicamente, em países com reconhecida produção científica e tecnológica, como Estados Unidos, França, Canadá, Alemanha e Austrália, revelando a permanência de determinados centros acadêmicos como referências estratégicas para a internacionalização da pesquisa, perpetuando a relação do Norte Global.

Embora a ampliação das políticas de mobilidade represente um avanço na inserção da ciência brasileira em redes internacionais de produção do conhecimento, a concentração dos fluxos em determinados países e centros científicos evidencia a permanência de assimetrias históricas nas relações globais. Isso mostra que os processos de internacionalização também

são atravessados por disputas de poder, hierarquias epistemológicas e diferentes possibilidades de participação dos países do Sul Global, conforme apontado anteriormente.

Considerando as informações apresentadas, esta seção do artigo dedica-se à análise de algumas políticas de internacionalização da educação superior brasileira voltadas à cooperação com países da América Latina e do Caribe. Foram selecionadas três iniciativas relevantes no contexto regional: o Setor Educacional do MERCOSUL (MERCOSUL Educacional), a AUGM e o Programa Move La América. A escolha dessas ações justifica-se por seu papel na promoção da integração regional, no fortalecimento da mobilidade estudantil e na construção de redes de cooperação científica no Sul Global. Vale ressaltar que mesmo dentro dessas possibilidades ainda se potencializam relações de submissão ao Norte Global e não acesso a algumas universidades menores que ainda buscar essa inserção internacional.

O MERCOSUL constitui uma organização intergovernamental de caráter regional, instituída a partir da assinatura do Tratado de Assunção (1991). Sua criação teve como objetivo promover a integração entre os países da América do Sul, inicialmente por meio da constituição de uma união aduaneira, baseada na livre circulação de bens e na adoção de uma política comercial comum entre os Estados-partes. O bloco foi formado originalmente por Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai e, depois, passou a contar com a participação da Venezuela e da Bolívia (Mercosul, 2025).

O Setor Educacional do MERCOSUL (SEM) constituiu um espaço de articulação e coordenação das políticas educativas entre os países associados, com o propósito de fortalecer a cooperação regional na área educacional. Criado no mesmo momento da Reunião de Ministros da Educação do MERCOSUL (RME) passou a desenvolver diferentes mecanismos voltados à integração dos sistemas educacionais. Entre essas iniciativas, destacam-se a Rede de Agências Nacionais de Acreditação (2006) e a Comissão Regional Coordenadora de Formação Docente (2011), além de outras instâncias constituídas para atender demandas e promover ações conjuntas no campo educacional (Mercosul, 2025).

Por meio da negociação de políticas e da elaboração e implementação de programas e projetos conjuntos, o SEM busca promover a integração regional e fortalecer o desenvolvimento da educação nos países que compõem o bloco. Nesse contexto, a Comissão de Área de Educação Superior (CAES) desenvolveu, entre 2023 e 2024, o ciclo de seminários intitulado “Sistemas de educación superior en clave regional: reconfiguraciones, tendencias y desafíos del siglo XXI y postpandemia”, reunindo representantes da Argentina, Brasil,

Uruguai e Paraguai para discutir os desafios contemporâneos dos sistemas de educação superior na região (Sem, 2025).

Os seminários foram realizados em formato híbrido, com atividades sediadas em diferentes países (Argentina, Brasil, Bolívia, Paraguai, México e Peru), ampliando o diálogo entre instituições e atores envolvidos na formulação de políticas educacionais. As ações tiveram como objetivos principais: compartilhar informações sobre a configuração dos sistemas universitários sul-americanos; promover um diálogo regional de caráter político e acadêmico; fortalecer o conhecimento mútuo e as iniciativas de cooperação entre os países; e estimular o intercâmbio de experiências e boas práticas relacionadas à elaboração e implementação de políticas públicas para a educação (SEM, 2025). Seus parceiros, considerados aqui como atores na execução das ações são as seguintes organizações:

FIGURA 1 – Organizações vinculadas ao SEM



Fonte: Adaptado pelas autoras do SEM (2025).

As iniciativas desenvolvidas pelo MERCOSUL evidenciam um esforço coletivo voltado à promoção da reflexão, do debate e da circulação de conhecimentos sobre a Educação Superior. Essas ações têm como eixo central o fortalecimento da integração regional, em consonância com as orientações da IESALC/UNESCO e com as tendências

presentes nos contextos de influência internacional e regional (Ball, Maguire e Braun, 2021), que orientam as políticas de internacionalização.

Nesse cenário, destaca-se a AUGM, criada em 1991, no mesmo contexto histórico. Trata-se de uma rede formada por universidades públicas e autônomas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, instituída a partir da articulação entre reitores, que firmaram uma Ata de Intenção Fundacional e formalizaram a Associação no Registro de Pessoas Jurídicas de Direito Internacional (Augm, 2025). Desde sua criação, tem atuado como espaço de cooperação regional, promovendo intercâmbios, pesquisas coletivas e ações voltadas ao fortalecimento da educação no contexto latino-americano.

A associação tem como finalidade fortalecer e consolidar ações de cooperação entre as instituições que a integram, contribuindo para o desenvolvimento regional. Entre seus objetivos, destacam-se o incentivo à investigação científica e tecnológica, incluindo processos de inovação, adaptação e transferência de conhecimentos em áreas consideradas estratégicas; a promoção da formação contínua, articulada às necessidades de desenvolvimento das populações da região; o aprimoramento das estruturas de gestão e o fortalecimento da interação entre as instituições e a sociedade, por meio da disseminação dos avanços científicos e tecnológicos voltados à modernização social (Augm, 2025).

A estrutura organizacional e o funcionamento da AUGM são constituídos por diferentes instâncias de gestão e representação, que asseguram suas atividades e o desenvolvimento das ações institucionais. Entre esses órgãos, destacam-se o conselho de reitores, o conselho consultivo, a secretaria geral, o grupo de delegados assessores e a comissão fiscal (atores do processo que podem ser observados na figura 2). Além disso, estabelece acordos de cooperação, ampliando sua atuação em diferentes espaços de produção, circulação e compartilhamento de conhecimentos.

FIGURA 2 – Algumas instituições que mantém acordos com a AUGM



Fonte: Adaptado pelas autoras da AUGM (2025).

Entre as principais ações desenvolvidas pela AUGM destacam-se os programas de mobilidade, que contemplam estudantes de graduação e pós-graduação, docentes, gestores e técnicos-administrativos. Os editais de seleção são complexos quando analisado a partir das experiências do Sul Global, uma vez que a circulação de pessoas, conhecimentos e instituições não ocorre em condições simétricas. A presença ou não da instituição na associação decorre do pagamento de taxas que tem valor aproximado de US$ 8.500/ano. E, isso é claro, pode ser considerado um elemento analítico de quem pode participar deste processo.

Os programas: Escala de Graduação, Escala de Pós-Graduação, Escala Docente, Escala de Gestores e Administradores, abrangem diferentes níveis e dimensões da universidade. Além das ações de mobilidade, que promovem as Jornadas de Jovens Pesquisadores, voltadas ao incentivo da formação científica e à integração de novos pesquisadores no contexto regional, bem como as Cátedras que contribuem para a circulação e a valorização do conhecimento produzido na América Latina (Augm, 2025).

Por fim, apresenta-se o Move La América, que ofereceu bolsas para estudantes estrangeiros e objetivou complementar as ações de internacionalização das universidades por meio da atração de discentes da América Latina e Caribe. A CAPES buscou, com essa iniciativa, fortalecer os Programas de Pós-Graduação (PPG) e contribuir para a constituição

de um ambiente institucional internacionalizado (Capes, 2025). O programa concedeu bolsas para estudantes de mestrado e doutorado, nas modalidades de mestrado e doutorado-sanduíche. Essas atividades envolveram estágios, investigações, ações de extensão e, participação em disciplinas de Programas de Pós-Graduação de instituições e Institutos Federais, em áreas relacionadas à formação e à atuação dos participantes (Capes, 2025).

Os beneficiários tiveram direito a apoio financeiro, incluindo auxílio deslocamento, auxílio hospedagem e seguro-saúde. O edital foi lançado em 2024 e apresentou como objetivos: estimular iniciativas de internacionalização; apoiar a criação e o fortalecimento de programas de cooperação e intercâmbio entre instituições nacionais e estrangeiras; incentivar a formação de parcerias e a consolidação de redes de pesquisa; ampliar a colaboração e a produção científica coletiva; promover maior visibilidade internacional à produção científica, tecnológica e cultural brasileira e favorecer a aproximação de discentes e docentes brasileiros com pesquisadores do cenário internacional (Capes, 2025).

O Move La América contemplou 1.423 estudantes, que desenvolveram atividades acadêmicas em instituições brasileiras a partir do primeiro semestre de 2025. Inicialmente previa disponibilizar 800 bolsas, mas teve sua oferta ampliada para 1.600 bolsas. A iniciativa alcançou instituições de Educação Superior localizadas em vários estados brasileiros e no Distrito Federal, evidenciando uma estratégia de fortalecimento da internacionalização da pós-graduação por meio da mobilidade regional e da cooperação no âmbito latino-americano (Capes, 2025).

Embora esse incentivo do governo tenha representado um movimento real de fortalecimento das ações de internacionalização da Educação Superior brasileira, especialmente no âmbito da internacionalização *in*, observa-se que esse processo ainda se apresenta de forma incipiente, demandando continuidade, ampliação e consolidação ao longo dos anos para alcançar maior abrangência e efetividade. Entretanto, não houve outros editais para ampliação e continuidade das ações.

No âmbito dessas iniciativas, reforçam-se como estratégias históricas de internacionalização os programas que promoveram a mobilidade como foi o Programa Ciência sem Fronteiras, que desempenhou papel relevante no cenário brasileiro. Outro exemplo, embora não constitua o foco central deste estudo, merece ser mencionado por sua relevância no campo da Educação Superior: o Programa Institucional de Internacionalização (CAPES/PrInt). Implementado a partir de 2018 que teve como propósito fomentar estratégias de cooperação internacional nas universidades participantes, por meio do apoio a projetos

institucionais voltados à inserção das instituições brasileiras em redes globais de produção do conhecimento (Morosini, *et al.*, 2024). Apesar de ter sido impactado pelas restrições impostas pela Covid-19, o Programa configurou-se como uma política emblemática de incentivo às ações de internacionalização ativa (*out)* contribuindo para o fortalecimento de parcerias acadêmicas, redes colaborativas de pesquisa e processos de consolidação da internacionalização da Educação Superior no Brasil (Nez e Morosini, 2020)

. Recentemente foi lançado outro edital com o propósito de ampliar e fortalecer a inserção internacional da pós-graduação e da pesquisa desenvolvidas no país. O Capes Global foi concebido para integrar diferentes modalidades de cooperação internacional, incentivando a mobilidade de estudantes e pesquisadores, a constituição de redes de pesquisa, a produção científica em colaboração e o desenvolvimento de parcerias estratégicas entre instituições brasileiras e estrangeiras (Capes Global, 2026). Ao adotar uma perspectiva institucional, essa nova proposta busca ampliar a participação das universidades brasileiras em redes científicas internacionais, fortalecendo sua capacidade de produção e circulação do conhecimento e consolidar uma política de internacionalização alinhada aos desafios contemporâneos da ciência, da inovação e da cooperação. Seu grande diferencial do CAPES/PrInt é que desta vez, instituições que não são potências e com destaque para a internacionalização, puderam conceber projeto coletivos com as instituições referências no Brasil, vislumbrando a regionalização da internacionalização.

Dessa forma, pensar a internacionalização da Educação Superior a partir do Sul Global implica deslocar o olhar de uma concepção quantitativa e instrumental (número de estudantes em mobilidade, quantidade de acordos internacionais, volume de publicações em periódicos estrangeiros, entre outras possibilidades); para uma perspectiva que considere as dimensões epistemológicas, culturais, políticas e éticas que permeiam esse processo. Essa mudança expõe que a internacionalização não ocorre em um espaço neutro, mas inserida em relações históricas de poder que influenciam tanto a circulação de sujeitos quanto a produção e a validação dos conhecimentos. Leal e Oregioni (2019) reforça que precisa ser analisada a partir das estruturas históricas do capitalismo e da colonialidade, considerando as hierarquias que legitimam determinados países, universidades, idiomas e formas de produção do conhecimento em detrimento de outros espaços.

Essa problematização encontra ressonância em Mignolo (2017) visto que constitui uma matriz de poder associada à própria formação da modernidade ocidental, produzindo efeitos sobre as formas de conhecimento, representação e organização das relações globais. A

perspectiva decolonial, aqui nesse contexto de influência, busca problematizar essa matriz e abrir espaço para outras formas de compreensão das relações entre diferentes espaços históricos, políticos, sociais e culturais. O Sul Global se coloca aqui, como Bourdieu (1983) notifica enquanto campo e arenas do conhecimento.

Nesta direção, refletir sobre a internacionalização a partir do Sul Global significa interrogar as estruturas que definem quem, quando e onde participar, além das experiências que ocupam posições de maior legitimidade nos circuitos internacionais. Os casos apresentados neste estudo, mesmo que sejam experiências de certo modo positivas, também "flertam" com essa imposição de locais e atores.

É necessário considerar quais relações de poder atravessam essas iniciativas, o que é valorado, quais sujeitos participam e de que modo as relações estabelecidas entre instituições e países são horizontais. A partir disso, a internacionalização se caracteriza como um fenômeno que envolve não apenas circulação, mas disputas em torno da legitimidade do conhecimento produzido.

Considerações finais

A internacionalização da educação superior consolidou-se, nas últimas décadas, como uma importante estratégia das políticas educacionais, assumindo papel central na produção e socialização do conhecimento em um contexto marcado pela globalização e pela intensificação das redes. Nesse cenário, as universidades passaram a desempenhar papel fundamental ao promover a articulação entre diferentes culturas, saberes, instituições e sujeitos, contribuindo para a formação acadêmica, científica e cidadã.

Sob a perspectiva bourdieusiana, as políticas de internacionalização constituem-se em um campo de disputas, no qual diferentes agentes (Estado, universidades, organismos internacionais citados e demais atores), mobilizam capitais para influenciar a definição das agendas para a constituição das políticas educacionais. Nessa direção, os documentos que orientam a internacionalização não podem ser compreendidos como produções neutras, mas como resultados de negociações, conflitos e relações de poder.

A análise das iniciativas elencadas para este estudo: o Setor Educacional do MERCOSUL, a AUGM e o Programa Move La América, permitiu identificar avanços na construção de estratégias de cooperação regional, na promoção da mobilidade e no fortalecimento de redes entre instituições latino-americanas. Tais experiências evidenciam que a internacionalização pode assumir uma perspectiva voltada à integração regional e à

cooperação, contrapondo-se à lógica competitiva que historicamente orientou parte das políticas internacionais de educação superior para o Norte Global.

Entretanto, também se verificou que as políticas brasileiras de internacionalização permanecem marcadas por ações pontuais e descontinuadas, muitas vezes dependentes de programas e de recursos limitados, o que restringe sua capacidade de promover uma internacionalização democrática e inclusiva. Embora iniciativas recentes que são consideradas avanços, tais como o Capes Global, ainda persistem desigualdades de acesso entre regiões, instituições e grupos sociais, revelando que o direito à internacionalização permanece distribuído de forma assimétrica no sistema de educação superior brasileiro.

A internacionalização da Educação Superior poderá assumir um caráter dialógico, plural e horizontal. A AUGM, o Mercosul Educativo e o CAPES/PrInt podem não ser apenas instrumentos de inserção internacional, mas se constituir políticas futuras que busquem a construção de relações equilibradas entre diferentes instituições, países e comunidades acadêmicas. Trata-se, portanto, de compreender a internacionalização não somente como estratégia de projeção internacional, para, além disso, pensá-la como possibilidade de fortalecimento da cooperação regional, de valorização da diversidade epistemológica e de construção compartilhada do conhecimento.

Nesse sentido, torna-se imprescindível que o Estado fortaleça seu papel como formulador e indutor de políticas capazes de ampliar e democratizar oportunidades, assegurando que seus benefícios alcancem diferentes instituições, territórios e sujeitos. Mais do que fomentar programas de mobilidade, faz-se necessária a consolidação de políticas que promovam a cooperação científica, a produção coletiva, a formação de redes e o reconhecimento da diversidade de experiências presentes na América Latina e no Caribe.

Por fim, defende-se um projeto alternativo de internacionalização que reconheça o Sul Global como espaço legítimo de produção científica e inovação, superando perspectivas que restringem a circulação do conhecimento aos centros hegemônicos. Essa política deve ser comprometida com a equidade, a justiça social e a integração regional, valorizando a produção de conhecimento situada e fortalecendo a formação de cidadãos capazes de atuar criticamente em contextos que sejam globais e locais. A consolidação dessa abordagem projeto demanda políticas de longo prazo, com dimensões complementares de uma estratégia nacional de desenvolvimento científico, educacional e social.

O caminho se faz ao caminhar; as elucidações dos temas emergentes neste ensaio teórico aparecem a partir de uma leitura onde a internacionalização possa ultrapassar a

dimensão histórica vinculada à mobilidade e configurar-se como um instrumento capaz de fortalecer a qualidade da Educação Superior e o compromisso social das instituições com o contexto local.

Uma política educacional bem elaborada é aquela que pode promover uma formação crítica e emancipatória, na qual os indivíduos se vejam como sujeitos da sua própria história. Por outro lado, uma política educacional inadequada pode promover desigualdades sociais e, consequentemente, afetar negativamente as oportunidades educacionais das pessoas de todos os grupos ou classes sociais.

Em síntese, a internacionalização da Educação Superior crítica permite deslocar o olhar a partir apenas das mobilidades e acordos, para considerar as dimensões epistemológicas, culturais, políticas e éticas desse processo. A internacionalização pode ser uma oportunidade de questionar as hierarquias que historicamente organizam a produção do conhecimento. Nesse sentido, contribuiria para pensar formas dialógicas, plurais e sensíveis às especificidades históricas e sociais no Sul Global.

Referências bibliográficas

AUGM. Disponível em: https://grupomontevideo.org/site/ . Acesso em: 11 maio 2025.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras,** Porto Alegre, v. 1, n. 2, 2001.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the "implementation" of national curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of curriculum studies**, Londres, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2021.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdieu***:* coleção Sociologia. São Paulo: Ática, 1983. p. 122 – 154.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. Trad. Denice Barbara Catani. São Paulo: UNESP, 2004.

BOURDIEU, P. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. Londres: Routledge, 1992.

CAPES. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-move-la-america. Acesso em: 12 maio 2025.

CAPES GLOBAL. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-capes-global.edu. Acesso em: 16 jul. 2026.

DE WIT, H. **Internationalization misconceptions:** international higher education, n. 64, p. 6–7, 2011. Disponível em: https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/8556/8321. Acesso em: 18 set. 2026.

IESALC. **Declaração da conferência regional de educação superior da América Latina e Caribe +5 (CRES+5).** Disponível em: https://cres2018mas5.org/wpcontent/uploads/2024/03/Declaracao-CRES5_15-3-2024_PT.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of studies in international education**, v. 8, n. 1, p. 5-32, Spring, 2004.

LEAL, F. G.; OREGIONI, M. S. Aportes para analizar la internacionalización de la educación superior desde latinoamérica: un enfoque crítico, reflexivo y decolonial. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, v. 5, 2019. Disponível em: https://www.giepes.fe.unicamp.br/pf-giepes/aportes_para_analizar_la_internacionalizacion_de_la_educacion_superior_desde_latinoamerica_un_enfoque_critico_reflexivo_y_decolonial.pdf. Acesso em: 01 out. 2026.

LIMA, M. C.; CONTEL, F. B. **Internacionalização da educação superior:** nações ativas, nações passivas e a geopolítica do conhecimento. São Paulo: Alameda, 2011

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MERCOSUL. Disponível em: https://www.mercosur.int/pt-br/. Acesso em: 30 jun. 2025.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências soci**ais, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 01 out. 2026.

MOROSINI, M. C.; DALLACORTE, M. Internacionalização da educação superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). **Enciclopédia da educação superior.** Porto Alegre: CNPq/FAPERGS/EDIPUCRS, 2020.

MOROSINI, M. C. *et al.* Internacionalização da educação superior no Brasil: o programa CAPES-PrInt e a cooperação acadêmica internacional. **Educação e políticas em debate**, v. 13, n. 2, p. 1-18, mai./ago. 2024. Disponível em:

https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/70624. Acesso em: 23 abr. 2024.

NEZ, E. A constituição das políticas sociais no Brasil. **Org & demo,** UNESP. Marília, v. 21, n. 1, p. 9-26, jan./jun., 2020. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/9843. Acesso em: 19 maio 2024.

NEZ, E. ; MOROSINI, M. C. Programa institucional de internacionalização (PRInt): análises frente a uma pandemia. **Debates em educação**, v. 12, p. 77 - 94, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/10397. Acesso em: 14 jun. 2024.

NEZ, E.; SOUZA, W. C. A prerrogativa do direito na conferência regional de educação superior da América Latina e do Caribe (CRES) 2018. **Educação e fronteiras on-line**. Dourados, v. 8, n. 23, maio/ago, 2018. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/9439?articlesBySimilarityPage=1. Acesso em: 28 maio 2024.

SANTOS, B. S**. O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SEM. Disponível em: https://www.mercosur.int/pt-br/temas/educacao/organizacoes-vinculadas-ao-sem/. Acesso em: 17 maio 2025.

UNESCO. **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234311. Acesso em: 22 fev. 2020.

UNESCO. **Educação 2030***:* rumo a uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa, e à educação ao longo da vida para todos. Incheón, Coréia do Sul: UNESCO. 2015a. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 31 jan. 2020.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/2tvd0z65

As Altas Habilidades/Superdotação no cinema estadunidense: entre a humanização e o espetáculo

High Abilities/Giftedness in american cinema: between humanization and spectacle

Paola Cecília Lopes Duarte[1]0009-0005-0155-4763[I]
Vitor Gomes[2]0000-0003-3388-1054[II]

[I] Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil, pceciliaduarte@gmail.com;
[II] Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil, vitorgomes76@hotmail.com

Resumo

Este artigo analisa a representação de indivíduos com Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) em oito filmes estadunidenses lançados entre 1991 e 2017. A fundamentação teórica baseia-se na escuta sensível de Carl Rogers, bem como nos conceitos de envolvimento existencial e distanciamento reflexivo de Yolanda Forghieri. Metodologicamente, a pesquisa ancora-se no humanismo existencial e na fenomenologia, utilizando sucessivas telespectações como procedimento de imersão e análise de dados. Os resultados indicam que as obras, ao abordarem dificuldades emocionais, precocidade e perfeccionismo, auxiliam na compreensão desses aspectos intrapsicológicos. Contudo, observa-se um paradoxo: enquanto a representação de dilemas internos humaniza o sujeito, a predominância de narrativas focadas em prodígios infla a expectativa social por "habilidades fantásticas", reforçando mitos sobre essa população. Em sua conclusão indica que o potencial pedagógico do cinema não reside exclusivamente na qualidade intrínseca do filme, mas na mediação docente. Assim, o uso do cinema em sala de aula deve ser acompanhado de discussões críticas e desconstrução teórica, permitindo identificar limitações históricas e reconhecer fatores recorrentes nas vivências de indivíduos com AH/SD.

Palavras-chave: Altas habilidades/Superdotação; Cinema; Representação social.

Abstract

This article analyzes the representation of individuals with High Abilities/Giftedness (HA/G) in eight American films released between 1991 and 2017. The theoretical framework is based on Carl Rogers' sensitive listening, as well as Yolanda Forghieri's concepts of existential involvement and reflective distancing. Methodologically, the research is anchored in existential humanism and phenomenology, using successive "telespectations" (film viewings) as a procedure for data immersion and analysis. The

[1] Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação -PPGPE/UFES. Membro do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação-UFES. Orcid iD: https://orcid.org/0009-0005-0155-4763. E-mail: pceciliaduarte@gmail.com.

[2] Fenomenólogo. Doutor em Educação-UFES; Professor da Universidade Federal do Espírito Santo-Brasil e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação. Coordenador do Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação-UFES e Membro do Phainomenon- Grupo de Pesquisa fenomenologia e educação-UFRN. Orcid iD: https://orcid.org/0000-0003-3388-1054. E-mail: vitor.gomes@ufes.br.

results indicate that the works, by addressing emotional difficulties, precocity, and perfectionism, aid in the public understanding of these intrapsychological aspects. However, a paradox is observed: while the representation of internal dilemmas humanizes the subject, the predominance of narratives focused on prodigies inflates social expectations for "fantastic abilities," reinforcing myths about this population. The study concludes that the pedagogical potential of cinema lies not in the film's intrinsic quality, but in teacher mediation. Thus, the use of cinema in the classroom must be accompanied by critical discussions and theoretical deconstruction, allowing for the identification of historical limitations and the recognition of recurring factors in the life experiences of individuals with HA/G.

Keywords: High Abilities/Giftedness; Cinema; Social Representation.

Introdução

A experiência cinematográfica promove imersões visuais que permitem aos espectadores experiências imersivas em cenários, personagens e situações que proporcionam a sensação de verossimilhança ao que é testemunhado nas telas. Ao abordarmos sua interseção com a educação, é necessário considerar os mecanismos de socialização que moldam a formação cultural e educacional de um indivíduo.

Neste sentido, as obras audiovisuais tornam-se potentes instrumentos para criar ou transformar as concepções de indivíduos. Cada filme, seja ele uma obra de ficção ou um documentário, emerge a partir de decisões, opções, cortes e visões, bem como, do repertório dos profissionais envolvidos e de interesses mercadológicos e ideológicos. Assim, é necessário considerar tais fatores ao pensar o cinema como instrumento no contexto escolar.

Seu uso oportuniza práticas pedagógicas relevantes, podendo servir para ilustrar conceitos, explorar temas complexos, promover discussões e análises críticas, além de proporcionar *insights* culturais e históricos. Portanto, sua utilização como recurso enriquece o processo de ensino e aprendizagem em diversas disciplinas ou contextos educacionais.

Para isso, é necessário interpretar seus conteúdos artísticos como documentos e artefatos culturais que expressam valores e conceitos, e que devem ser compreendidos à luz dos entrelaçamentos histórico-culturais da sociedade, ciência e política às quais estão vinculados.

Sua utilização pedagógica propicia ao estudante relacionar contextos históricos à realidade da obra cinematográfica, favorecendo novas elaborações e contribuindo para a construção de um sujeito crítico. Entretanto, não basta apenas exibir um filme; é necessário apresentá-lo com uma obra que deve ser acompanhada de análise e debates, para ampliação do repertório cultural dos discentes.

Além disso, para sua utilização como atividade pedagógica qualitativamente relevante, é necessária a abertura e criticidade de interlocutores docentes, servindo como mediadores entre os conteúdos fílmicos e os estudantes, e assim, estabelecer conexões entre os diversos elementos dispostos em seus enredos e as mensagens transmitidas aos seus espectadores.

Essa mediação torna-se particularmente urgente quando se observa o potencial de convencimento das grandes produções cinematográficas, que frequentemente operam para além do mero entretenimento. Sob essa ótica, a intervenção docente permite desnaturalizar as narrativas que moldam o imaginário coletivo, preparando o terreno para uma análise mais profunda das indústrias culturais de grande escala.

Em especial, o cinema comercial estadunidense, dada sua imersão e alcance massivo, influencia discursos, subjetividades e concepções populares, atuando na consolidação de valores. Dentro deste aspecto, é imperativo compreender que toda obra comunica mensagens, explícitas ou latentes, das quais somos, enquanto sujeitos históricos, permanente destinatários.

A construção de seus conteúdos não ocorre de forma neutra; pelo contrário, projeta estereótipos que balizam o olhar social acerca das singularidades e da diferença. Dessa forma, as representações do indivíduo que não possui o desenvolvimento típico são evidenciadas a partir de um olhar que expressa a perspectiva e a intenção de seus diretores.

Diante desse contexto, interrogamos: como o cinema estadunidense aborda os indivíduos altamente talentosos?

Como estudiosos de Altas Habilidades/Superdotação-AH/SD[3], entendemos que o cinema estadunidense, ao mesmo tempo que privilegia certos perfis de nível de habilidades, paradoxalmente, expõe os desafios e as fragilidades desses indivíduos, desconstruindo estigmas e reafirmando outros. Para isto, o presente artigo, derivado de dissertação de mestrado em educação sobre o tema, possui como objetivo analisar a representação de indivíduos com AH/SD em oito filmes estadunidenses de 1991 a 2017.

1. Referencial teórico

O referencial teórico desta pesquisa apresenta como pilares os conceitos de escuta sensível/empática de Carl Rogers(1997) e de envolvimento existencial e distanciamento reflexivo de Yolanda Cintrão Forghieri (2004).

[3] Habilidades proeminentes em área(s) específica(s), expressas por pessoas que possuem talentos apurados, grande potencial criativo e motivação em relação às suas áreas de interesse/talento(Renzulli, 2004).

Escuta sensível/empática, trata-se de uma escuta sem julgamentos e que almeja a compreensão do outro(Rogers,1997). Em nosso caso, compreendemos que tal escuta foi condição *sine qua non* para imersão numa experiência cinematográfica compreensiva acerca das pessoas com AH/SD. Assim, nosso entendimento e que, antes de tudo, precisávamos estar abertos ao que os filmes nos transmitem e as intenções de seus diretores/as.

Envolvimento existencial, consiste na imersão no pesquisador sobre a vivência que pretende analisar e nela inserir-se com intensidade e conexão, priorizando a espontaneidade em detrimento da análise imediata. Aqui se estabelece a experiência de sentido em abertura a vivência pré-reflexiva do fenômeno estudado(Forghieri, 2004).

No distanciamento reflexivo, após aprofundar-se na vivência de determinado contexto e adquirir um entendimento global, o pesquisador estabelece um afastamento com o intuito de compreender e refletir, buscar captar o significado da vivência (Forghieri, 2004). Refere-se ao processo de suspensão do pesquisador em relação à experiência vivida, a fim de contemplá-la de forma mais objetiva e analítica. Essa etapa envolve a capacidade de refletir sobre a vivência de uma maneira mais desprendida, permitindo sua compreensão.

2. Metodologia

Em termos metodológicos este trabalho ancora-se no humanismo existencial e na abordagem fenomenológica, que busca desvelar a essência do que se observa a partir de sua manifestação aos sentidos (Lima, 2020). Sob essa ótica, o cinema é compreendido não apenas como entretenimento, mas como um artefato cultural que molda e reflete subjetividades.[4]

No que se refere aos procedimentos, selecionaram-se oito produções cinematográficas estadunidenses, lançadas no arco temporal de 1991 a 2017, que trazem ao centro de suas narrativas protagonistas com AH/SD. O intuito transcende a mera descrição fílmica; busca-se desvelar como o indivíduo altamente talentoso é representado nestes filmes.

No que diz respeito aos procedimentos para imersão e compreensão de dados, este estudo estruturou-se a partir de sucessivas telespectações de produções cinematográficas que abordam as AH/SD, com o intuito de visualizar os fenômenos apresentados nessas obras.

O quadro a seguir indica os filmes analisados (todos do gênero drama):

QUADRO 1– Filmes AH/SD

[4] Pesquisa vinculada ao Grupo de Pesquisa em Fenomenologia na Educação-GPEFE/UFES.

Título no Brasil	Título original	Ano
Mentes que brilham	Little Man Tate	1991
Lances Inocentes	Searching for Bobby Fischer	1993
Gênio Indomável	Good Will Hunting	1997
Uma Mente Brilhante	A Beautiful Mind	2001
O Solista	The Soloist	2009
Jobs	Jobs	2013
O Jogo da Imitação	The Imitation Game	2014
Um Laço de Amor	Gifted	2017

Fonte: Os autores, 2026

O passo inicial consistiu na descrição, em que a primeira fruição do filme foi executada de forma ininterrupta, visando uma abertura perceptiva ao que se apresentava diante dos olhos e ensejando um exercício de *epoché*. Numa segunda telespectação, realizou-se o registro escrito descritivo, efetuado com interrupções, para a captura e catalogação dos diálogos e cenas apresentadas no longa-metragem.

Já na terceira fruição, realizada sem interrupções, buscou-se o delineamento das falas e ações que faziam menção ao modo de ser e de estar do protagonista com AH/SD, registrando-se as unidades de significado despertadas durante a observação. Em uma quarta visualização, empreendida com interrupções e centrada nos aspectos visuais, registraram-se os elementos da fotografia com o objetivo de compreender os espaços e contextos que eram "habitados" pelo protagonista. A quinta fruição, novamente realizada de modo ininterrupto, voltou-se aos aspectos sonoros e musicais, permitindo a captura dos conteúdos subjetivos presentes na trilha sonora.

Tendo como característica a descrição detalhada do fenômeno para evidenciá-lo, esta metodologia foi construída sob o tripé observar, mediante fruições exaustivas da produção; descrever, através do registro minucioso dos dados apresentados; e, por último, desvelar, cujo propósito foi apresentar compreensivamente o fenômeno capturado nesta experiência audiovisual, conforme a perspectiva de Holanda (2003).

Os filmes foram assistidos repetidamente pelos autores, gerando registros detalhados de suas percepções em Diário. Utilizou-se também instrumento a Versão de Sentido (Amatuzzi, 2010), que consiste no registro imediato das reações, intuições e sentimentos que emergem logo após a experiência estética. Por fim, os sentidos interiorizados a partir da

telespectação, registro e percepção foram interconectados, estabelecendo diálogos entre o que os filmes desvelam e o alguns conceitos que a literatura de AH/SD revela sobre esse tema.

3. Resultados e discussões: O gênero dramático como espaço de representação das AH/SD

O gênero dramático se destaca como recurso frequente no cinema estadunidense para abordar questões de AH/SD. Os filmes destacados no quadro anterior indicam essa tendência, demonstrando a capacidade do cinema de promover a reflexão sobre temas complexos e atuais, ao mesmo tempo em que entretém o público.

Compreendemos a escolha do drama como intencional, pois essa preferência permite a exploração densa dos personagens e de suas emoções, favorecendo a representação de experiências complexas como as vividas pelas pessoas com AH/SD. Além disto, “o drama aborda, portanto, a vivência mais prosaica do sujeito” (Nogueira, 2010, p.23).

No contexto de personagens com AH/SD, significa a abordagem não apenas das habilidades aguçadas desses personagens, mas também, os desafios internos que muitas vezes são ocultos do público em geral: o isolamento, a pressão para ser "hiper talentoso" a todo momento, as dificuldades de adaptação social e o sentimento de inadequação.

O gênero captura não apenas os nuances das AH/SD, mas também, as fragilidades e complexidades da condição humana, o que torna o drama um gênero que proporciona mais profundidade para a exploração dessas experiências (Nogueira, 2010).

As narrativas dramáticas, ao aprofundarem-se nas emoções e desafios enfrentados por personagens com AH/SD, corroboram com as pesquisas acadêmicas sobre a temática. A ficção cinematográfica, ao dar vida a essas experiências complexas, oferece material para a compreensão das dificuldades emocionais e sociais que frequentemente acompanham tais indivíduos(Valentim, Vestena e Neumann, 2014).

Segundo Ourofino e Guimarães (2007, p.47):

> A relação entre cognição e emoção, o desenvolvimento de estruturas de valor e a intensidade exacerbada da pessoa superdotada e criativa são temas discutidos na perspectiva da assincronia do desenvolvimento que os superdotados revelam, ou seja, o descompasso entre desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor ressalta ainda mais as diferenças dessa população em comparação aos colegas e pessoas da mesma idade.

Para essas autoras, afetivamente, os indivíduos com AH/SD (em muitos casos) tendem a apresentar uma sensibilidade elevada, decorrente da grande quantidade de informações e emoções que frequentemente excedem sua capacidade de assimilação e processamento. Seu desenvolvimento emocional é moldado tanto por fatores internos quanto externos, sendo facilitado pela sua percepção apurada e alta capacidade cognitiva.

Assim, para entender e lidar com suas emoções, esses indivíduos precisam investir uma quantidade significativa de energia mental, muitas vezes desproporcional à sua idade. Quando essas características se combinam a um ambiente inadequado, podem surgir dificuldades emocionais (Ourofino e Guimarães, 2007).

O desenvolvimento de indivíduos com AH/SD é influenciado por diversos fatores. Dentre eles, destaca-se o autoconceito, ou seja, a imagem que a pessoa possui de si própria. Essa imagem é formada a partir das experiências de vida e das interações sociais, e influencia significativamente o bem-estar emocional seu desempenho.

Alencar e Fleith (2003) ressaltam que o autoconceito desempenha um papel fundamental no desenvolvimento multidimensional de indivíduos com AH/SD. Este elemento é o pilar central na construção da identidade e das auto e heteroconcepções, influenciando diretamente as ações do sujeito e a sua percepção de autoeficácia — ou seja, daquilo que ele acredita ser capaz de realizar e conquistar.

Nesse contexto, a pressão para se adequar a padrões sociais de "normalidade" pode impactar negativamente o indivíduo com AH/SD (Paludo, Loos-Sant'Ana & Sant'Ana Loos, 2014). Frequentemente, esses sujeitos são compelidos a mimetizar comportamentos e normas típicos de sua faixa etária ou grupo social — um fenômeno de camuflagem social denominado *passing*.

Por apresentarem características cognitivas, emocionais e comportamentais distintos, eles podem também se sentir excluídos ou incompreendidos. Esse isolamento é ilustrado no filme *Mentes que brilham* (1991), no qual podemos observar a dificuldade do prodígio Fred Tate em construir vínculos de amizade com crianças da sua idade, visto que seus interesses divergem seus pares etários.

Essa disparidade cria barreiras sociais que tornam complexas a construção de laços afetivos e de pertencimento. Neste sentido, a falta de compatibilidade em diálogos e atividades torna a socialização desafiadora para Fred. O filme traz à tona reflexões de que o desenvolvimento cognitivo não pode ser dissociado das demandas emocionais. Assim, indica

que emerge a necessidade de um equilíbrio pedagógico que incentive o desenvolvimento de habilidades específicas sem negligenciar as demandas psicossociais desses indivíduos.

Em *Gênio indomável* (1997), embora o personagem Will Hunting possua talento notável em matemática, em comportamento de *passing*, não se sente confortável para demonstrar suas habilidades pelo medo de ser julgado ou rejeitado. De acordo com Ourofino e Guimarães (2007, p.48):

> O indivíduo adulto com altas habilidades/superdotação pode apresentar uma tendência a mascarar ou esconder suas potencialidades a fim de se ajustar às expectativas sociais. Esse mecanismo geralmente tem origem no processo de rejeição que o indivíduo enfrenta desde a infância com as primeiras manifestações de comportamentos superdotados.

Esse fator pode ser observado no filme quando Will apresenta, por vezes, comportamento agressivo e oculta suas habilidades em cálculo, agindo de forma autossabotadora em situações sociais. A recusa no aceite de oportunidades condizentes com sua inteligência e sua resistência em estabelecer conexões com dois personagens que desejam auxiliá-lo, demonstram seu conflito interno em relação à própria identidade.

Davis e Rimm (1994) elencam como características comuns a pessoas com AH/SD: dificuldade nos relacionamentos sociais, dificuldade em aceitar críticas, inconformismo e resistência a autoridades, dificuldade em realizar tarefas rotineiras e repetitivas, competitividade em demasia, intensidade de emoções, aflições éticas e estéticas, ansiedade, entre outras.

No que diz respeito ao relacionamento interpessoal, pondera-se que podem existir dificuldades significativas em habilidades e interações sociais, conforme exposto por diversos autores destacados anteriormente. Assim, o isolamento social pode surgir como resultado de uma autoimagem negativa, derivada de experiências negativas vivenciadas ou da falta de afinidade de interesses com seus pares (Schipper et al, 2019).

A dificuldade nas relações interpessoais enfrentadas pelas pessoas com AH/SD pode estar relacionada à diferença no modo como elas percebem o mundo, à intensidade com que vivenciam emoções e à dificuldade em encontrar pares com interesses ou níveis de compreensão similares. Isso pode resultar em desafios na construção de vínculos sociais e numa boa interpessoalidade.

No filme: *O Solista* (2009), a complexidade das relações interpessoais é retratada por meio de Nathaniel Ayers, um talento musical cuja trajetória é atravessada pela esquizofrenia.

Embora sua condição psiquiátrica afete drasticamente sua capacidade de estabelecer conexões convencionais e o leve ao isolamento, o filme ilustra um caso de dupla excepcionalidade: a coexistência de um alto potencial criativo com um transtorno mental. Nesse cenário, o isolamento reflete não apenas o impacto da patologia, mas também dificuldade de integrar sensibilidade artística aprimorada a uma realidade social fragmentada.

Comportamento semelhante é evidenciado em: *Uma Mente Brilhante* (2001), no qual John Nash, um prodígio da matemática, enfrenta severos entraves sociais. Novamente, observa-se a linha tênue entre comportamentos excêntricos, comuns ao alto repertório cognitivo, e os sintomas de sua condição psiquiátrica. Em ambos os casos, as obras destacam como a mente altamente capaz pode ser, simultaneamente, uma fonte de realização intelectual e um espaço de vulnerabilidade quando não há o suporte psicossocial adequado para lidar com a complexidade de suas vivências.

De modo distinto, mas ainda no campo das dificuldades interpessoais, o filme: *Jobs* (2013) evidencia como o perfeccionismo, o desejo de controle e a ausência de empatia podem isolar o indivíduo com AH/SD. Diferente de Ayers e Nash, a dificuldade de Steve Jobs manifesta-se em uma impaciência crônica e na priorização de objetivos visionários em detrimento da qualidade das relações humanas, reforçando o estereótipo do gênio emocionalmente distante.

Em *O jogo da imitação*(2014), Allan Turing é retratado como uma pessoa com limitações nas habilidades sociais, comumente percebido como distante e arrogante por seu círculo de convivência. Sua abordagem estritamente lógica e a dificuldade em lidar com os aspectos emocionais das interações humanas contribuem para seu isolamento. Nesse contexto, Turing encontra barreiras para trabalhar em equipe, preferindo, por vezes, atuar de forma independente.

Essa dificuldade de estabelecer vínculos, observada nas trajetórias cinematográficas mencionadas, frequentemente encontra raízes no modo como o indivíduo percebe a própria performance e a dos outros. Tanto em *Jobs* (2013) como em *O jogo da imitação*(2014), as dificuldades interpessoais são um subproduto de um padrão de excelência inflexível. Essa busca incessante pela perfeição, embora impulsione a criação, edificam barreiras que dificultam o trabalho em equipe e a convivência familiar.

Abordando a questão da precocidade, o filme: *Um Laço de amor* (2017), possui como protagonista Mary, uma menina com AH/SD que demonstra grande sensibilidade e

maturidade em relação a seus pares etários, evidenciando consciência precoce acerca de questões complexas.

Seu senso ético e de justiça são evidenciados em algumas cenas. Dentre elas: ao defender um colega de sala que estava sendo alvo de brincadeiras inapropriadas por outra criança. Ou quando questiona as regras e os comportamentos de adultos ao seu redor.

Neste sentido, as concepções singulares de enxergar o mundo e a consciência precoce dos mecanismos sociais oferece às pessoas com AH/SD a chance de desenvolver valores complexos, além de um forte senso ético e de justiça. Entretanto, "se as percepções e interpretações advindas dessas estruturas são continuamente frustradas, ocorre uma introspecção dos sentimentos e opiniões ocasionando retraimento social" (Ourofino e Guimarães, 2007, p.49).

Comportamentos como: dificuldade de relacionamento com colegas de mesma idade, busca pela excelência, suscetibilidade a críticas, dificuldades de conduta e empatia em relação ao outro são características observadas decorrentes das singularidades de perceber e viver no mundo, potencializado pela sensibilidade, curiosidade e assincronias dentre idade e maturidade(Paludo, Loos-Sant'Ana, Sant'Ana Loos, 2014).

Em termos de perfeccionismo, Virgolim (2007) destaca que indivíduos com AH/SD frequentemente apresentam alto padrão de exigência consigo mesmos. Essa característica, muitas vezes associada à busca por excelência, pode se manifestar como perfeccionismo que impulsiona esses indivíduos a estabelecer metas cada vez mais desafiadoras e buscar padrões de desempenho extremamente elevados.

Segundo a autora:

> Os problemas advindos da aspiração de querer ser praticamente perfeito (ou o "efeito Mary Poppins", como discutem alguns pesquisadores do tema), podem ser a causa do baixo autoconceito da criança superdotada, pois as expectativas muito altas sobre o próprio comportamento os impulsionam em direção a metas não realistas e difíceis de atingir(Virgolim, 2007, p. 44).

Crianças com AH/SD podem estabelecer padrões extremamente elevados para si próprias, baseados em suas habilidades superiores. No entanto, essas expectativas podem se tornar irrealistas, levando-as ao ciclo de tentativa e falha. Quando não conseguem atingir esses padrões, podem se sentir inadequadas ou fracassadas.

Destarte, as produções corroboram a perspectiva de Virgolim (2007), que destaca o alto padrão de exigência como uma característica marcante de indivíduos com AH/SD. Este

perfeccionismo, quando disfuncional, atua como uma faca de dois gumes: ao mesmo tempo que estabelece metas desafiadoras, pode gerar o que a autora chama de "efeito Mary Poppins". Nesse fenômeno, a criança ou o adulto com AH/SD projeta para si uma imagem de perfeição absoluta que, por ser irrealista, resulta em um baixo autoconceito e em um ciclo constante de frustração.

O filme *Lances Inocentes* (1993) ilustra com precisão essa transição da potencialidade para o estresse. No personagem Josh, vemos como o perfeccionismo deixa de ser uma busca por excelência pessoal para se tornar uma carga externa, alimentada pelas expectativas do pai e do mentor. O "calcanhar de Aquiles" psicossocial surge exatamente aqui: quando a necessidade de ser "impecável" — tal como um grande mestre do xadrez — asfixia a paixão pelo aprendizado e transforma o talento em um fardo de ansiedade.

Essa pressão é exacerbada pelo ambiente competitivo dos torneios de xadrez, no qual, um erro pode comprometer o resultado da partida e, por extensão, dentro da visão de seu progenitor, manchar a reputação que ele construiu para o filho.

Além disso, o mentor de Josh, acreditando que a disciplina rígida é a chave para a grandeza, exige que o jovem jogador evite qualquer distração e jogue de forma impecável, seguindo o exemplo de grandes enxadristas como Bobby Fischer. No filme, o perfeccionismo é representado por uma autocrítica obsessiva e busca obcecada pela vitória sem cometer erros.

A busca pela perfeição pode gerar frustração e ansiedade. Segundo Schuler (2000) o perfeccionista disfuncional é caracterizado por um estado contínuo de ansiedade em relação à chance de cometer falhas. E assim, define metas ambiciosas e muitas vezes inatingíveis, percebe as expectativas elevadas dos outros como críticas intensas, possui dúvidas sobre suas próprias decisões, apresenta necessidade constante de validação e adota estratégias pouco assertivas para lidar com as pressões do ambiente.

De acordo com Winner (1998, p. 18), se referindo as crianças com AH/SD: "especialmente os prodígios, malogram, enquanto outras acabam por se dedicar a outras áreas de interesse". O desenvolvimento de uma criança não é linear e é influenciado por uma variedade de fatores, incluindo suporte familiar, oportunidades educacionais e bem-estar emocional.

Assim, o contexto em que a pessoa está inserida desempenha papel fundamental na ativação e na realização do potencial observado. Um ambiente que oferece estímulos, apoio e oportunidades de aprendizado oferta condições favorecedoras para que as AH/SD se manifestem e se desenvolvam.

Considerando que o emergir dessas potencialidades dependem da qualidade das interações e dos estímulos ambientais, o cinema surge como um potente mediador para a visualização dessas realidades complexas. Ao transpor comportamentos para a narrativa visual, as produções cinematográficas permitem que o público não apenas apreenda acerca desse aspecto, mas que também os vivencie de forma empática.

Essa transição do conceito teórico para a representação estética ocorre porque a experiência cinematográfica é vivenciada por meio da percepção imediata de imagens, sons e movimentos na tela, sendo essa sensorialidade o que nos permite captar seu significado. Conforme aponta Merleau-Ponty (1983, p. 115), “é mediante a percepção que podemos compreender a significação do cinema: um filme não é pensado e, sim, percebido”.

Isso implica que o cinema é, primeiramente, um fenômeno perceptivo no qual o espectador se envolve de maneira imersiva, o que possibilita uma compreensão mais ampla e integrada das mensagens da obra.

Nessa perspectiva, Edgar-Hunt, Marland e Rawle (2013, p. 176) afirmam que “a linguagem cinematográfica não é apenas sobre como o cinema se comunica, mas também sobre o que o cinema comunica”. Para além dos elementos técnicos — como câmera, iluminação, cenário, elipses e trilha sonora — um filme expressa o desejo relativo ao "que" e ao "como" um tema será apresentado.

As obras cinematográficas analisadas, ao abordarem traços como dificuldades emocionais, precocidade e perfeccionismo, auxiliam na compreensão pública desses aspectos intrapsicológicos. Contudo, nota-se um paradoxo: se, por um lado, a representação desses dilemas ajuda a desconstruir mitos e promove uma visão mais humanizada; por outro, a predominância de narrativas sobre prodígios — que refletem apenas uma parcela restrita dessa população — acaba por inflar a expectativa do senso comum por "habilidades fantásticas".

Esse viés contribui para uma cristalização popular do indivíduo com AH/SD como um "fazedor de milagres" ou alguém destinado a feitos espetaculares de forma isolada. Assim, embora se desconstrua o mito do "gigante infalível" ao expor seu “calcanhar de Aquiles” psicossocial, a escolha recorrente por histórias de prodígios reforça a concepção de que às AH/SD são sinônimo de uma genialidade hibrida, desconectada dos aspectos sociais que também a nutrem.

Por fim, no contexto escolar, esse segundo aspecto, quando cristalizado no imaginário público, não apenas torna a identificação de muitos desses indivíduos complexa, por

distanciar-se das características do aluno real, também favorece seu isolamento social, que, por não se ver refletido no estereótipo do prodígio, acaba marginalizado e passa a autoboicotar suas habilidades como forma de defesa e/ou negação de sua identidade.

Conclusões

Neste recorte apresentado, à exceção de *O Solista*, os demais filmes privilegiam a inteligência lógico-matemática — tendência que, conforme a dissertação de mestrado da qual este artigo deriva, é comum em produções estadunidenses sobre AH/SD. Essa valorização possui raízes no modelo de ciência moderna e em uma concepção economicamente pragmática, que prioriza o desenvolvimento tecnológico em detrimento de outras dimensões humanas.

A ascensão da era digital e da tecnologia da informação consolidou esse cenário. Com o advento dos computadores pessoais, da internet e da subsequente economia digital, o cinema de Hollywood passou a refletir os interesses de um espaço-tempo cultural que hipervaloriza o raciocínio lógico. Essa predominância decorre de razões interligadas à indústria cultural e à cultura de massa, que operam como funções da industrialização e das necessidades do sistema econômico.

E assim, interesses econômicos validam habilidades técnico-científicas como primordiais para a manutenção e expansão de sua economia. Ao reproduzir narrativas que glorificam tais competências, o cinema reforça ideologias dominantes que fundem o econômico ao cultural. Quando os filmes destacam protagonistas prodígios sob essa ótica, atendem às regras comerciais de uma indústria na qual os produtos são distribuídos e consumidos em massa. Assim, as habilidades exacerbadas nas telas são selecionadas com base no potencial de interesse e consumo popular.

Essa representação restrita a prodígios contribui para a cristalização de mitos no senso comum. Dentre eles de que as AH/SD estão restritas a um único tipo e nível de habilidade. Tais estereótipos alimentam concepções errôneas sobre esses indivíduos, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Estabelece-se, assim, um paradoxo. Se, por um lado, as produções atendem à indústria cultural e reforçam estigmas sobre a genialidade, por outro, ao explorarem as dimensões emocionais e as angústias desses indivíduos, podem contribuir para uma visão mais complexa e humana, desmitificando a aura de autossuficiência. Essa dualidade reflete a própria complexidade de como a pessoa com AH/SD é compreendida pela sociedade.

Por fim, como docentes que utilizam o cinema em sala de aula, compreendemos que não existem filmes com exibição não recomendada (obviamente respeitando a questão etária). O que se faz necessário é seu complemento por meio de discussões críticas e, em muitos casos, a desconstrução teórica de suas fragilidades. Aprende-se com o cinema tanto ao identificar suas limitações e contextos históricos quanto ao reconhecer fatores recorrentes das vivências de indivíduos com AH/SD.

Referências

ALENCAR, Eunice M. L. S.; FLEITH, Denise S. **Criatividade**: múltiplas perspectivas. Brasília: EdUnB, 2003.

AMATUZZI, Mauro M. **Por uma psicologia humana**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2010.

DAVIS, Gary A.; RIMM, Sylvia B. **Educação dos superdotados e talentosos**. Needham Heights: Allyn and Bacon, 1994.

EDGAR-HUNT, Robert *et al*. A linguagem do cinema. Porto Alegre: Bookman, 2013.

FORGHIERI, Yolanda. **Psicologia fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

GÊNIO INDOMÁVEL. Direção: Gus Van Sant. Estados Unidos: Miramax, 1997. 1 filme (126 min).

HOLANDA, Adriana F. Pesquisa fenomenológica e psicologia eidética: elementos para um entendimento metodológico. *In*: BRUNS, Maria A.; HOLANDA, Adriana F. (Org.). **Psicologia e Fenomenologia**: reflexões e perspectivas. Campinas: Alínea, 2003.p. 41-64

JOBS. **Direção:** Joshua Michael Stern. Estados Unidos: Open Road Films, 2013. 1 filme (128 min).

LANCES INOCENTES. **Direção:** Steven Zaillian. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1993. 1 filme (110 min).

LIMA, Janaina C. de. **Diário de uma contadora de histórias**: um estudo fenomenológico existencial. 2020. 81 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MENTES QUE BRILHAM. **Direção:** Jodie Foster. Estados Unidos: Orion Pictures, 1991. 1 filme (99 min).

MERLEAU-PONTY, Maurice. O cinema e a nova psicologia. In: XAVIER, Ismail (org.). **A Experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Graal; Embrafilme, 1983.

NOGUEIRA, Luis. **Manuais de Cinema 2**: gêneros cinematográficos. Portugal: LabCom Books, 2010.

O JOGO DA IMITAÇÃO. **Direção:** Morten Tyldum. Reino Unido/EUA: Black Bear Pictures, 2014. 1 filme (114 min).

O SOLISTA. **Direção:** Joe Wright. Estados Unidos: DreamWorks Pictures, 2009. 1 filme (117 min).

OUROFINO, Vanessa T. A. T. de; GUIMARÃES, Tania G. Características intelectuais, emocionais e sociais do aluno com altas habilidades/superdotação. In: FLEITH, Denise S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. v. 1, cap. 3, p. 41–51.

PALUDO, Karina I.; LOOS-SANT'ANA, Helga; SANT'ANA-LOOS, René S. **Altas Habilidades/Superdotação**: identidade e resiliência. Curitiba: Juruá, 2014.

RENZULLI, Josefh S. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 75-131, jan./abr. 2004. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/375/272. Acesso em: 15 ago. 2026.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes,1997.

SCHIPPER, Carla. M. *et al*. **Ensino da pessoa com altas habilidades/superdotação**. Porto Alegre: Sagah, 2019.

SCHULER, Patricia. Perfectionism and Gifted Adolescents. **Journal of Advanced Academics**, Thousand Oaks, v. 11, p. 183-196, 2000. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.4219/jsge-2000-629. Acesso em: 13 jan. 2025.

UM LAÇO DE AMOR. **Direção:** Marc Webb. Estados Unidos: Fox Searchlight Pictures, 2017. 1 filme (101 min).

UMA MENTE BRILHANTE. **Direção:** Ron Howard. Estados Unidos: Universal Pictures, 2001. 1 filme (135 min).

VALENTIM, Bernadete F. B.; VESTENA, Carla L. B.; NEUMANN, Patricia. Educadores e estudantes: um olhar para a afetividade nas altas habilidades/superdotação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 713-723, set./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14421. Acesso em: 13 jan. 2025.

VIRGOLIM, Angela M. R. Desenvolvimento do Autoconceito. In: FLEITH, Denise S. (org.). **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação**: orientação a professores. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007. v. 1, p. 9–11.

WINNER, Ellen. **Crianças superdotadas**: mitos e realidades. Porto Alegre: Artmed, 1998.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/d9ktxv74

Desenho didático formativo na formação continuada de professores: caminhos construídos à luz da Teoria da Cognição Distribuída e da educação on-line

Formative didactic design in teachers' continuing education: pathways built on Distributed Cognition Theory and online education

Camila Fernandes de Lima Ferreira [1] 0000-0001-9315-5172 [I]
Andrieli Dal Pizzol [2] 0000-0002-4878-476X [II]
Diene Eire de Mello [3] 0000-0001-6048-8130 [III]

[I] Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina, PR, Brasil; camila.uel@gmail.com
[II] Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS, Paranaíba, MS, Brasil; andrielidp@gmail.com
[III] Universidade Estadual de Londrina - UEL, Londrina, PR, Brasil; diene.eire@uel.br

Resumo:
Este artigo apresenta o percurso de elaboração e implementação de um desenho didático formativo voltado à formação continuada de professores para o uso de tecnologias digitais. A proposta foi desenvolvida com base na Teoria da Cognição Distribuída, nos princípios da educação on-line e nas experiências concretas das professoras participantes, atuantes na Educação Básica de três municípios da região norte do Paraná. O processo formativo buscou respeitar os tempos, os contextos e os desafios vividos pelas docentes, com a promoção de aprendizagens colaborativas e significativas. A metodologia adotada foi a abordagem qualitativa, com enfoque na pesquisa-formação. Os resultados evidenciam que a intencionalidade no planejamento, a diversidade de estratégias e a mediação tecnológica contribuíram para o envolvimento e a apropriação de saberes pelas participantes. Destaca-se, ainda, a importância do equilíbrio entre flexibilidade e estrutura e a valorização de práticas que promovem o diálogo entre teoria e realidade escolar. O estudo aponta caminhos para o fortalecimento de propostas formativas mais sensíveis, distribuídas e contextualizadas.

Palavras-chave: Desenho didático formativo; Formação continuada de professores; Teoria da cognição distribuída.

Abstract:
This article presents the process of designing and implementing a formative didactic framework aimed at the continuing professional development of teachers for the use of digital technologies. The proposal was grounded in Distributed Cognition Theory, the principles of online education, and the lived experiences of the participating teachers, who work in Basic Education across three

[1] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora vinculada a Universidade Estadual do Paraná (Unespar, campus Apucarana) e ao Centro Universitário Filadélfia de Londrina – UniFil. https://orcid.org/0000-0001-9315-5172 . E-mail: camila.uel@gmail.com
[2] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora vinculada aos cursos de Pedagogia e Mestrado em Educação (PGEDU - Paranaíba) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). https://orcid.org/0000-0002-4878-476X . E-mail: andrielidp@gmail.com; andrieli.pizzol@uems.br.
[3] Doutora em Educação, Professora Adjunta na Universidade Estadual de Londrina (UEL). https://orcid.org/0000-0001-6048-8130. E-mail: diene.eire@uel.br; diene.eire.mello@gmail.com

municipalities in the northern region of Paraná. The training process sought to honor the teachers' schedules, contexts, and challenges, while fostering collaborative and meaningful learning. The methodology adopted was a qualitative approach, with a focus on research-formation. The findings show that intentional planning, a diversity of strategies, and technological mediation contributed to the participants' engagement and knowledge appropriation. The study also highlights the importance of balancing flexibility with structure, and of valuing practices that bridge theory and school reality. The research points to pathways for strengthening formative proposals that are more responsive, distributed, and context-sensitive.

Keywords: Formative didactic design; Teachers' continuing education; Distributed Cognition Theory.

Introdução

A construção de um desenho didático formativo[4] envolve muito mais do que a organização de conteúdos e atividades; trata-se de planejar experiências capazes de provocar reflexões e aprendizagens impregadas de sentido[5] nos sujeitos envolvidos. Este artigo decorre de tese de doutorado concluída por uma das autoras, e tem por objetivo compartilhar o percurso de elaboração de um desenho didático voltado à formação continuada de professores, refletindo sobre os sentidos que essa construção pode assumir no âmbito da prática formativa. Para tanto, algumas questões orientam esta reflexão: em que medida o planejamento cuidadoso de uma proposta formativa pode favorecer o envolvimento, o encantamento e novas afetações? Como potencializar, por meio do desenho didático, experiências que realmente dialoguem com os desafios concretos da docência?

Esta pesquisa é resultado de uma pesquisa de doutorado de uma das autoras, cujo foco foi avaliar a potencialidade de um desenho didático no processo formativo de professores para o uso de tecnologias digitais. Com essa finalidade, foi elaborado um percurso formativo voltado a um grupo de docentes da Educação Básica da rede pública de ensino, fundamentado na Teoria da Cognição Distribuída (TCD), nos princípios da educação on-line e nas experiências vividas pelas professoras em seus contextos reais. Procedeu-se, ainda, à avaliação da implementação do desenho, em vista de identificar indicadores que permitissem

[4] De acordo com Santos (2009), o desenho didático é a arquitetura de conteúdos e de situações de aprendizagem para estruturar uma sala de aula on-line, contemplando as interfaces de conteúdo e de comunicação. A partir dessa compreensão, entende-se que um desenho didático formativo é o planejamento estruturante da experiência educativa, concebido como mediação, e não como roteiro fechado. Ele organiza as condições (tempo, espaço, mídias, linguagem, atividades) para que a aprendizagem ocorra de forma significativa, colaborativa e contextualizada.

[5] Ele organiza as condições (tempo, espaço, mídias, linguagem, atividades) para que a aprendizagem ocorra de forma propositiva, colaborativa e vinculada aos sentidos da prática docente.

evidenciar como a estrutura e o modelo da formação impactaram a experiência das participantes ao longo do percurso formativo.

O presente texto expõe os principais resultados do estudo, como a apresentação, inicialmente, das bases teóricas que sustentaram a construção do desenho didático, seguidas da metodologia adotada e da análise do percurso vivenciado pelas professoras.

1. A Teoria da Cognição Distribuída como base teórica para a construção de um desenho didático formativo

Discutir o desenho didático formativo para a formação continuada de professores voltada ao uso de tecnologias digitais é uma questão necessária, considerando a importância de constituir formações planejadas e coletivas que oportunizem ao professor em formação vivenciar experiências relacionadas "[...] à problematização da sua prática e à compreensão de que a docência é uma atividade complexa de saberes [...]" (Moraes; Torres, 2023, p. 6).

Macedo (2021) afirma que a formação do professor ocorre dentro da complexidade da vida[6], a qual engloba o contexto econômico, social e cultural em que ele está inserido. Gatti *et al*. (2019) salientam que a formação continuada deve ser vista como um processo permanente, não restrito a cursos esporádicos, mas formado por um conjunto de ações formativas ao longo da carreira docente, que possibilitam aos professores refletir sobre sua prática e incorporar novas abordagens pedagógicas.

A formação continuada precisa, portanto, ir além da simples atualização de conteúdos, abarcando também a articulação dos saberes da prática com as transformações tecnológicas e sociais em curso. Segundo Nóvoa (2017), é necessário criar dispositivos de formação que promovam a constituição do professor como sujeito de sua prática, em diálogo com os desafios do cotidiano escolar.

Em um processo de formação continuada docente, o professor é o sujeito principal de uma ação pedagógica, a qual deve ser "[...] intencionalmente planejada para a efetivação de determinada prática social" (Martins, 2009, p. 14). Dessa forma, os programas de formação continuada voltados ao uso de tecnologias digitais precisam gerar oportunidades de experimentação nos contextos reais dos docentes. Em complemento, Sanavria (2019) salienta que o professor necessita de liberdade e da possibilidade de fazer escolhas ferramentais, sendo a colaboração um dos pressupostos norteadores de uma proposta formativa com esse perfil.

[6] Compreende-se o termo "complexidade" na perspectiva de Edgar Morin (2000), referindo-se ao complexus (aquilo que é tecido junto). Não se trata de uma situação intrincada ou difícil, mas do reconhecimento de que a realidade e a prática docente são constituídas por uma teia multidimensional - que entrelaça aspectos econômicos, sociais, culturais e subjetivos.

É na Teoria da Cognição Distribuída (TCD) que se encontra um suporte teórico para pensar o desenho didático de formação continuada de professores em tempos de educação digital. Essa teoria, proposta inicialmente por Edwin Hutchins (1995), postula que o conhecimento e os processos cognitivos não residem apenas na mente individual, mas são distribuídos por meio de um sistema de interações entre indivíduos, artefatos e o ambiente. Essa perspectiva desafia a visão tradicional da cognição como fenômeno puramente interno, ao propor que a compreensão e a solução de problemas sejam alcançadas coletivamente.

Autores que desdobram e defendem a TCD, como Salomon (1993), Cole e Engeström (1993), Pea (1993) e Brown *et al*. (1993), valeram-se da base vygotskiana para sustentar que o conhecimento não ocorre de forma isolada, restringindo-se à mente individual. Para esses autores, a TCD explora a organização do sistema cognitivo e seus processos, onde quer que eles ocorram. Assim, um processo não é cognitivo apenas por ocorrer dentro do cérebro, nem deixa de sê-lo por realizar-se mediante interações entre múltiplos cérebros ou pelo uso de artefatos.

Salomon (1993) destaca que o termo "distribuído" carrega dois significados relevantes para entender a teoria. O primeiro é que o conhecimento não está confinado a um único lugar, não sendo uma característica exclusiva da mente individual; ao contrário, expande-se para além do sujeito, concretizando-se em um sistema que inclui o "[...] indivíduo, seus pares, o professor ou as ferramentas culturalmente fornecidas" (Salomon, 1993, p. 112). O segundo significado refere-se à ideia de compartilhamento de uma tarefa, de uma experiência ou de uma herança cultural, do que resulta uma parceria intelectual na qual a cognição se realiza por meio de algum tipo de ação.

Moraes (2017), com base em Brown *et al*. (1993), salienta que, para pôr em prática um trabalho orientado pela TCD, é fundamental rever, inicialmente, os papéis dos atores envolvidos, as ferramentas digitais e a avaliação. Ao professor cabe promover situações complexas de construção de conhecimento sólido; ao aluno, por sua vez, cabe sair da condição de receptor passivo, sendo incentivado a produzir, criar, pensar e colaborar.

Salomon (1993), contudo, ressalta que nem todas as formas de cognição podem ser consideradas distribuídas. Isso ocorre apenas quando as interações atuam como mediadoras da atividade mental, ou seja, quando as cognições são efetivamente compartilhadas de forma colaborativa entre os sujeitos envolvidos em uma mesma situação. Para o autor, isso se

concretiza no momento em que essas interações ocorrem de forma recíproca e espiralada[7] entre os processos cognitivos de cada sujeito, com o contexto social ou com os artefatos tecnológicos.

Cole e Engeström (1993) destacam que a cognição só pode ser considerada distribuída quando envolve atividades que utilizam estratégias diversificadas de mediação, realizadas de maneira integrada, com tarefas claramente divididas e regras socialmente acordadas. No contexto de uma formação continuada on-line, isso implica que, quanto mais diversificado e rico for o ambiente de aprendizagem, com atividades planejadas para promover diferentes formas de mediação e interação, maiores serão as possibilidades de fortalecer os processos formativos dos professores. A participação colaborativa de cada integrante do grupo influencia diretamente o projeto comum e o sistema distribuído, impactando a cognição individual de modo que a atuação subsequente de cada participante é transformada, resultando em novas interações conjuntas e em mudanças nos produtos gerados.

2. Princípios da educação on-line na construção do desenho didático formativo para formação continuada de professores

A educação on-line surge como resultado das transformações que a sociedade contemporânea atravessa. Enquanto o século passado foi caracterizado pelos meios de comunicação de massa, voltados à disseminação de informações de forma unidirecional, o século atual é definido por uma cultura de comunicação em rede, em que todos estão conectados mutuamente. Essa configuração, baseada na interatividade, permite que os sistemas computacionais em rede favoreçam a colaboração, o diálogo e a coautoria, o que impõe a reconsideração das dinâmicas da formação continuada de professores.

Vários estudiosos (Santos; Silva, 2009; Mello; Barros, 2017; Santos, 2019; Behar, 2009; Garrison; Anderson, 2005, entre outros) têm se dedicado a investigar o desenho didático no cenário contemporâneo, com o olhar voltado para as transformações substanciais advindas do fator tecnológico. Entre esses estudos, destacam-se as contribuições de Pimentel (2020) que, em colaboração com outros pesquisadores, tem conduzido a uma revisão contínua da prática pedagógica. O autor formula uma questão central: nos desenhos didáticos para a formação docente, está-se efetivamente a promover a colaboração entre todos os envolvidos,

[7] Para Salomon (1993) esse processo em espiral, em que a aprendizagem e a prática ocorrem em distintos ambientes e com uso de artefatos, provem os resíduos cognitivos, que vão influenciar aprendizados posteriores

com o uso das redes digitais, ou apenas a conferir nova roupagem à antiga prática comunicacional unidirecional? Esta última, embora empregue tecnologias digitais, ainda se centra no professor, ao preservar um modelo de ensino tradicional que o mantém como detentor exclusivo do conhecimento.

Com base nesse questionamento, Pimentel (2020) recorre a Castells (2012), Lévy (1999), Lemos (2008), Santaella (2003), Silva (2000) e Santos (2009) para apresentar oito princípios fundamentais para a educação on-line na estruturação de um desenho didático. Esses princípios são apresentados a seguir, integrados às contribuições de outros autores que enriquecem esta discussão.

Na perspectiva de Pimentel (2020), esses princípios rompem com a lógica instrucionista e potencializam práticas pedagógicas mais abertas, colaborativas e interativas. O primeiro princípio é o conhecimento como obra aberta, inspirado em Eco (1989), que compreende o saber como algo inacabado e em constante ressignificação, em contraposição à visão tradicional de conhecimento fechado, a ser memorizado.

O segundo princípio diz respeito à valorização da curadoria de conteúdos, das sínteses e dos roteiros de estudos, com destaque para o papel do docente como mediador a selecionar, organizar e contextualizar informações disponíveis na internet, em oposição à simples disponibilização de materiais lineares. O terceiro princípio refere-se às ambiências computacionais, que ampliam o espaço formativo ao incorporar múltiplos sistemas e plataformas digitais (como Ambientes Virtuais de Aprendizagem – AVAs, redes sociais e videoconferências), o que favorece a convergência de mídias, a comunicação e a criação de experiências de aprendizagem mais ricas.

A respeito desse princípio, é relevante destacar que, na cultura comunicacional em rede, a formação on-line tem se estruturado em dois grandes modos de interação e comunicação: os momentos síncronos e assíncronos. Os encontros síncronos ocorrem em tempo real, com maior sensação de presença, interação imediata e construção coletiva do conhecimento, sendo elementos importantes para o fortalecimento dos vínculos e da coesão do grupo (Garrison; Anderson, 2005). Os momentos assíncronos, por sua vez, permitem maior flexibilidade, autonomia e tempo para reflexão, o que propicia o aprofundamento conceitual e a organização pessoal no percurso formativo (Palloff; Pratt, 2015). A combinação intencional dessas duas modalidades é uma estratégia indispensável para atender às diferentes demandas e estilos de aprendizagem dos professores em formação.

O quarto princípio trata da aprendizagem em rede e da colaboração, com base nas ideias de Vygotsky, Pea e Siemens, e reconhece o conhecimento como construção social mediada por interações significativas e tecnologias digitais, em redes compostas por pessoas e artefatos. O quinto destaca a conversação e a interatividade como dimensões centrais na educação on-line, em superação aos modelos unidirecionais, com vistas ao diálogo, à autoria e à cocriação entre professores e estudantes. O sexto enfatiza a realização de atividades autorais inspiradas nas práticas da cibercultura, com estímulo à produção criativa e crítica dos estudantes, em oposição a exercícios mecânicos voltados apenas à fixação de conteúdos.

O sétimo princípio reafirma o papel da mediação docente on-line como a base para a promoção da colaboração e da aprendizagem significativa; nessa perspectiva, o professor atua como articulador de ideias, promove reflexões e mobiliza a construção coletiva do conhecimento. O oitavo e último princípio propõe uma avaliação formativa e colaborativa, pautada na diversidade de instrumentos, na negociação de critérios, no estímulo à autoavaliação e na valorização do processo em detrimento dos resultados numéricos. Em conjunto, esses princípios evidenciam que a qualidade da educação on-line depende menos do ambiente virtual em si e mais da intencionalidade pedagógica e comunicacional que estrutura as interações entre os sujeitos da aprendizagem.

3. Metodologia

Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, na modalidade pesquisa-formação (Macedo, 2021), cujo objetivo foi compartilhar o percurso de elaboração de um desenho didático voltado à formação continuada de professores, com reflexão sobre os sentidos que essa construção pode assumir no contexto da prática formativa.

Participaram do estudo 20 professoras da Educação Básica pública, com atuação em diferentes etapas de ensino, áreas do conhecimento e localidades. A seleção teve como base a distribuição geográfica dos formadores envolvidos na pesquisa, além de critérios relacionados ao campo de atuação e à disponibilidade das participantes. No Quadro 1 apresenta-se a composição sintetizada do grupo de participantes em relação à sua atuação profissional.

QUADRO 1 – Perfil das professoras participantes da pesquisa

Localidade	Etapa de Ensino	Quantidade	Área de Atuação
Londrina/PR, Brasil	Educação Infantil	2	Regência

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	8	Regência
Apucarana/PR, Brasil	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	5	Diversas áreas do conhecimento
Ourinhos/SP, Brasil	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	5	Arte
Total: 20 professoras			

Fonte: Elaboração própria (2025)

A seleção dos docentes participantes foi realizada com base na distribuição geográfica dos formadores, que, na ocasião, eram mestrandos envolvidos no estudo. Além disso, a escolha das participantes ocorreu com base nos critérios de convite e conveniência. Sobre o critério conveniência, Flick (2004, p. 83) aponta que "[...] se refere à seleção daqueles casos mais fáceis de serem acessados em determinadas situações".

Considerando a complexidade da proposta e o objetivo delineado, o estudo foi organizado em etapas. Na primeira etapa, foi desenvolvido o desenho didático com inspirações na educação on-line, tendo a TCD como fundamento para orientar as ações, com vistas ao afastamento de práticas instrucionais tradicionais e à integração da formação ao contexto dos professores.

O grupo de formadores foi constituído por cinco estudantes do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (duas doutoras e três mestres), todos com formação em Pedagogia e interesses de pesquisa semelhantes. A construção da proposta de desenho didático exigiu estudo contínuo das teorias que sustentaram a pesquisa e demandou intensa negociação, colaboração e interação. Esse processo, marcado por parcerias intelectuais, foi essencial para mediar as atividades cognitivas do grupo e para estabelecer relações sólidas que enriqueceram a pesquisa.

Autores como Salomon (1993), Cole e Engeström (1993), Pea (1993), Brown *et al*. (1993), Lévy (1999), Garrison e Anderson (2005), Silva (2000), Lemos (2008), Coll e Monereo (2010), Castells (2012), Santos e Silva (2009), Mello e Barros (2017), Santos (2019) e Pimentel (2020), entre outros, foram consultados para subsidiar as ações na configuração da formação. De forma contínua, o grupo se viu desafiado a pensar e repensar as ações, pois havia a certeza de que não se pretendia propor uma formação com fins imediatos e de forma aligeirada, no formato de "cursos" em que os professores participantes são vistos apenas como ouvintes, sem exercer participação ativa ao longo de todo o processo.

Para evitar essa abordagem, partiu-se da noção de que, nos espaços on-line, é preciso garantir proximidade entre os sujeitos envolvidos e interação por meio da mediação. Para tanto, foram considerados: (a) o uso de diferentes ambiências computacionais; (b) a sistematização de atividades que fortalecem a colaboração entre docentes-estudantes e formadores, e entre os docentes-estudantes; (c) a autoria dos participantes, com vivências de situações práticas que conduzissem à ação e à reflexão sobre as práticas, a partir do contexto real; (d) o acompanhamento dos formadores ao longo do processo, com mediação contínua, visando à escuta sensível e ao pensamento coletivo sobre as dificuldades e possibilidades didáticas com as tecnologias; (e) a avaliação formativa; (f) a curadoria de conteúdo on-line, com a seleção de conteúdos pertinentes que circulam na rede; e (g) momentos síncronos e assíncronos.

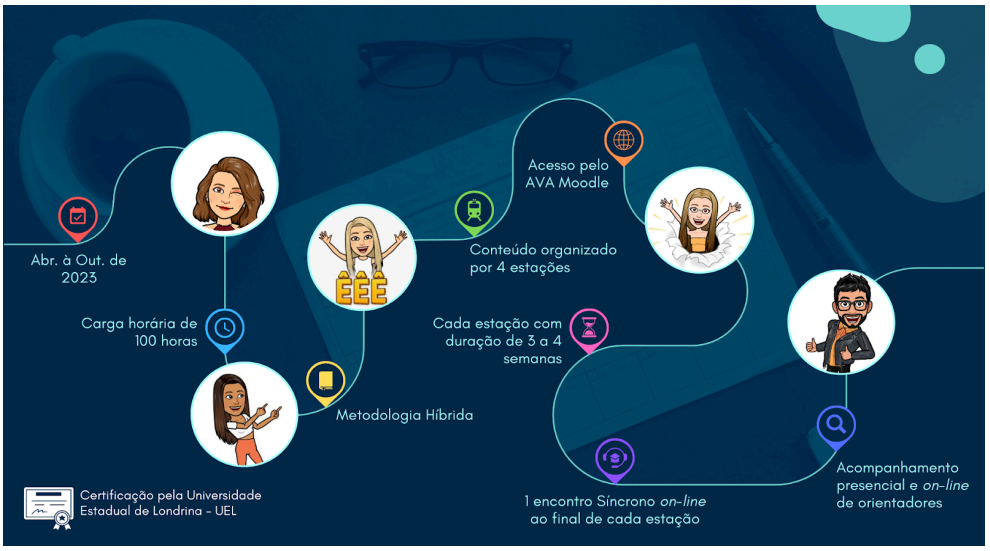
Considerando tais elementos, chegou-se a uma estrutura de formação (Quadro 2) e, com isso, foram delineados os passos que os professores, na qualidade de estudantes, percorreriam ao longo do percurso (Figura 1).

QUADRO 2 – Estrutura da formação

TRAVESSIA DA FORMAÇÃO	
Título da Formação	Tecnologias digitais como mediadoras das práticas educativas.
Carga horária	100 horas.
Duração	29 semanas (entre os meses de abril a outubro de 2023).
Disposição dos conteúdos por estações	Organizado em quatro Estações e disponibilizado via AVA, com a incorporação de plataformas que permitem criar conteúdos interativos.
Duração por estação	Aproximadamente quatro semanas.
Estudo	Modalidade on-line, com momentos síncronos e assíncronos. Estudo dos conteúdos via AVA (assíncrono) e um encontro síncrono ao final de cada Estação (quatro ao total), com duração de uma hora e meia, além dos encontros de abertura e fechamento da formação.
Acompanhamento formativo	Acompanhamento presencial semanal dos formadores (mestrandos) *in loco*; acompanhamento síncrono e assíncrono das formadoras (doutorandas); diálogo contínuo via *WhatsApp*.

Fonte: Elaboração própria (2023)

FIGURA 1 – Passos da formação



Fonte: Elaboração própria (2023)

Chegar a esse desenho didático não significou que a formação estivesse fechada a modificações. Pelo contrário, as ações propostas e vivenciadas ao longo do processo foram ajustadas conforme surgiam novas possibilidades e necessidades.

Optou-se por denominar a organização dos percursos como "estações", propositalmente nomeadas como alusão a uma estação ferroviária, em que o processo formativo seria uma "viagem", com embarque e desembarque, paradas em que cada uma deixa um pouco de si e leva um pouco do outro. Com vistas a proporcionar aos participantes uma formação plural, hipertextual e mais interativa, a proposta foi estruturada a partir das bases da didática on-line, considerando as reflexões de Barros (2020), Santos e Silva (2009) e Mello e Barros (2017).

As atividades foram estruturadas por etapas de unidades de informação. A formação foi organizada em 4 estações, conforme destacado na Figura 2, cujos temas foram definidos a partir de elementos norteadores para o uso das tecnologias digitais como mediadoras das práticas educativas. As temáticas foram: Estação 1: Tecnologias e Cibercultura; Estação 2: Autoria e Colaboração; Estação 3: Artic, Gamificação e Letramento Digital; e Estação 4: Entrelaçando os Conhecimentos.

FIGURA 2 – Tela da formação para acesso às estações



Fonte: Material produzido pelos formadores, a partir da tecnologia *genia.ly* (2023)

Para a coleta de dados, recorreu-se a questionários semiestruturados aplicados de forma intermediária ao longo da formação (ao todo, quatro), a uma entrevista realizada on-line ao término da formação e aos diálogos nas ferramentas de comunicação utilizadas. Os dados coletados foram analisados a partir do eixo "modelo da formação", emergido diretamente do material empírico, bem como suas categorias (organização temporal e métodos de distribuição dos conteúdos), oriundas da própria narrativa das professoras e de suas vivências.

A pesquisa descrita neste artigo foi conduzida com a observância aos princípios éticos estabelecidos para estudos com seres humanos. A primeira fase da investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE nº 53275621.4.0000.5231, com os pareceres consubstanciados nº 5.968.649 e nº 6.328.262, referentes às emendas subsequentes. A segunda fase da pesquisa foi igualmente aprovada, sob o CAAE nº 78672624.7.0000.5231, com os pareceres nº 6.794.215 e nº 7.118.452.

Os questionários foram elaborados por meio da ferramenta *Google* Formulários e disponibilizados às participantes antes, durante e ao final do processo formativo, não sendo obrigatório o seu preenchimento em nenhuma dessas etapas. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas por meio do *Google Meet*, em horários definidos conforme a disponibilidade de cada participante e mediante autorização para a gravação. Durante as entrevistas, as participantes tiveram a liberdade de responder somente às questões com as quais se sentissem confortáveis, conforme estabelecido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apresentado e discutido no início da pesquisa.

4. Resultados

O processo formativo teve início em 3 de abril de 2023, com o primeiro encontro síncrono realizado em 4 de abril, às 20h, no horário de Brasília, sempre às terças-feiras. Essa escolha levou em consideração as necessidades das participantes, uma vez que a maioria delas cumpria turnos duplos de trabalho (manhã e tarde). A opção pelas terças-feiras foi definida em consenso com o grupo, por ser o dia mais adequado diante dos compromissos familiares, acadêmicos e/ou formativos de suas redes.

A questão do tempo, presente na categoria organização temporal como obstáculo para a organização e a realização dos percursos formativos, foi mencionada por várias participantes já na primeira estação. Ao se questionar: "Você teve alguma dificuldade para acompanhar a formação até aqui? Se sim, quais?", essa dificuldade apareceu de forma recorrente nos relatos:

> P5[8]: Com a tecnologia não, somente organização de tempo para os estudos já que estou com muitas atividades em andamento no momento.
> P14: Com a minha rotina de estudos e trabalho, tive um pouco de dificuldade em encontrar um tempo de qualidade para conseguir finalizar a estação.
> P4: O grupo de formadores são muito atenciosos, o que me impede de me dedicar mais é o tempo.
> P19: Falta de tempo. O curso é ótimo, objetivos bons, porém minha rotina está complicando o melhor desenvolvimento.
> P2: O meu tempo foi um gerador de dificuldades.

Diante dessas questões, procedeu-se à reorganização do cronograma da formação, com a ampliação do intervalo entre as estações para evitar um percurso acelerado que desconsiderasse as reais necessidades das professoras. O objetivo foi promover um processo formativo mais coerente às suas demandas e desafios, com a garantia de um espaço de aprendizado que respeitasse suas condições de trabalho e favorecesse participação mais ativa. A apropriação das tecnologias digitais ocorre em fases e requer a consideração de múltiplos fatores: o contexto de vida do professor, a escola em que atua, sua carga horária, a disciplina que leciona, seus conhecimentos prévios e aspectos culturais, econômicos e relacionais com a tecnologia no cotidiano e na prática docente.

Os relatos das professoras evidenciam que esse ajuste foi bem recebido, especialmente diante das exigências do cotidiano escolar. Uma delas destacou:

> P17: Eu acho que o tempo da formação foi muito bom. Assim, de um modo geral, a formação inteira. Mas também as etapas que nós fomos fazendo [...] foi

[8] Optamos por utilizar o grafema P para representar a palavra professor seguida de um número representativo da quantidade de entrevistados.

> interessante. Eu não sei *pras* meninas que trabalham com nível fundamental, mas pra gente aqui no Estado, nós temos uma demanda muito grande. Um monte de coisa acontecendo ao mesmo tempo. Então, pra gente, quando a gente conseguia esse tempinho, era o tempo ideal da gente sentar e participar da formação.

Outro depoimento reforça essa percepção, ao destacar que a ampliação do prazo permitiu um planejamento mais estruturado para a aplicação dos conhecimentos adquiridos: “Então, pra gente, foi interessante esse tempo um pouquinho estendido. Porque ajudou bastante na dinâmica, pra gente conseguir aplicar com calma, organizar com calma” (P7).

Essas falas dialogam com as reflexões de Gatti *et al*. (2019), que destaca a importância de se considerar as condições institucionais e estruturais da escola no processo de desenvolvimento do conhecimento docente, e de Engeström (2010), que aponta que a apropriação de novas ferramentas e práticas está condicionada a um conjunto de fatores interligados. No contexto da pesquisa, aspectos como o tempo disponível, as múltiplas demandas profissionais e as condições institucionais precisavam ser levadas em consideração, pois impactam diretamente as possibilidades de transformação da prática.

A experiência relatada pelas professoras reforça, ainda, a importância de uma formação contínua que respeite os tempos e as especificidades da aprendizagem docente, processo que se constrói por meio da experiência, da reflexão e da adaptação às realidades profissionais.

Por outro lado, ainda que a ampliação do prazo tenha sido bem recebida pelo grupo, foi necessário considerar os desafios inerentes à mudança. Um intervalo maior entre as estações pode, para alguns participantes, representar menor continuidade no envolvimento ou dificuldades na retomada dos conteúdos. A experiência evidenciou, assim, a necessidade de um modelo formativo que conciliasse flexibilidade e estrutura, de forma que diferentes perfis de professores pudessem equilibrar as exigências do cotidiano com a participação ativa na formação.

Um aspecto relevante nesse equilíbrio diz respeito à duração e à frequência dos encontros formativos. As percepções das participantes indicam que considerar esses fatores é importante na manutenção do engajamento e na efetividade da formação, mas que, em excesso, podem tornar-se um obstáculo e comprometer o sentido do processo. A seguir, apresentam-se relatos sobre essas percepções acerca dos encontros síncronos:

P1: Muito extenso, o que torna um pouco cansativo.
P4: Gostaria que os encontros síncronos fossem para conhecer as ferramentas colocadas como sugestão nas estações.
P16: Apesar de reconhecer a importância dos encontros, quando eles se estendiam, me sentia cansada, especialmente pelo dia intenso de trabalho. Queria ficar focada, mas as telas, e o conforto de casa, queria realmente descansar.
P17: O tempo dos encontros, para mim, foram na medida.

A experiência formativa relatada evidencia a tensão entre flexibilidade e estrutura, especialmente no que se refere à duração e à frequência dos encontros síncronos. As percepções das professoras apontam para um desafio recorrente na formação continuada de docentes: equilibrar a disponibilidade dos participantes com a qualidade da interação e do envolvimento no processo formativo.

De acordo com Garrison e Anderson (2005), os encontros síncronos proporcionam a presença social e a interação imediata, ao passo que os momentos assíncronos possibilitam reflexão e aprofundamento conceitual. Para Bozkurt e Sharma (2020), a queixa sobre a extensão excessiva dos encontros pode estar relacionada à fadiga cognitiva e ao contexto de trabalho exaustivo das docentes, conforme aponta a literatura sobre sobrecarga em contextos de ensino on-line.

A diversidade de percepções em relação à duração e à frequência dos encontros síncronos pode também ser compreendida à luz da TCD (Hutchins, 1995; Salomon, 1993). A teoria parte do pressuposto que os processos cognitivos não estão restritos ao indivíduo, mas se distribuem em um sistema composto por pessoas, artefatos e contextos socioculturais. Assim, a aprendizagem em um ambiente formativo on-line não é determinada apenas pelo conteúdo ou pela interação entre os participantes, mas também pelos artefatos tecnológicos, pela organização temporal da formação e pelas condições individuais das professoras, como carga de trabalho e familiaridade com as ferramentas digitais.

No caso da formação desenvolvida, as percepções das participantes revelam que não há consenso sobre a duração ideal. Algumas participantes sentiram cansaço, enquanto que outras consideraram o tempo adequado. Esse quadro sugere que desenhos formativos mais flexíveis, com participação em diferentes modalidades (encontros síncronos mais curtos e atividades assíncronas complementares, por exemplo), tendem a ser mais eficazes para atender a diferentes perfis e necessidades.

Moran (2015) argumenta que o envolvimento em formação continuada depende da relevância percebida das atividades propostas, o que pode explicar a sugestão de que os encontros síncronos fossem direcionados à exploração prática das ferramentas apresentadas

nas estações, tornando-os mais objetivos e próximos da realidade profissional das participantes.

A professora que indicou preocupação com o tempo estendido fez essa observação ao final da Estação 2. Embora os encontros síncronos tenham sido relevantes para fortalecer a interação e o senso de comunidade, sua duração e frequência passaram a ser pontos de atenção da equipe formadora, com a consideração da natureza dos objetivos formativos e o respeito aos combinados com as participantes. Nas Estações 3 e 4, essa questão foi, aparentemente, superada.

É possível inferir que um dos maiores equívocos na formação continuada em ambientes on-line é transpor integralmente o modelo presencial de ensino e de acesso ao conteúdo (Santos, 2019). Essa transposição representa um equívoco metodológico, pois desconsidera as especificidades das dinâmicas interativas, dos modos de acesso ao conhecimento e das estratégias de comprometimento que caracterizam cada contexto. Embora os objetivos de aprendizagem e os resultados esperados possam ser equivalentes entre formações presenciais e on-line, os processos pedagógicos que conduzem a esses resultados diferem substancialmente (Palloff; Pratt, 2015).

Santos (2019) ressalta que os saberes da docência presencial podem ser perfeitamente transpostos para a docência on-line e potencializados pelas interfaces e processos de comunicação on-line:

> Contudo, vale a pena fazermos um esforço para destacarmos as especificidades da educação online como um processo que faz convergir saberes amplos da educação e da docência, com saberes mais específicos e próprios da relação educacional mediada por sujeitos geograficamente dispersos e conectados em rede via tecnologias digitais de comunicação e informação (Santos, 2019, p. 91).

A autora enfatiza que a educação e a formação nos espaços on-line vão além da simples digitalização do ensino tradicional. Trata-se de um processo pedagógico que articula princípios da educação e da docência com competências específicas relacionadas à interação virtual, ao uso de plataformas digitais e à construção coletiva do conhecimento em ambiente distribuído.

No modelo presencial, o acesso ao conteúdo é mediado por encontros nos quais o docente assume papel relevante na organização e condução das atividades; no on-line, a mediação tecnológica reconfigura as formas de participação e exige abordagens pedagógicas que valorizem a autonomia dos aprendizes, a interatividade assíncrona e o uso diversificado de ferramentas digitais.

Em relação ao método de distribuição dos conteúdos, optou-se pela curadoria de conteúdo, um processo de seleção e organização de materiais dispersos, com sua transformação em recursos estruturados e funcionais para os participantes. Os conteúdos que integraram o percurso das estações foram inicialmente definidos a partir das necessidades identificadas entre as professoras, servindo de base para a estruturação da Estação 1. A partir desse ponto, a construção das demais estações ocorreu de forma colaborativa, com a participação ativa das professoras, que indicaram interesses e demandas emergentes do contexto escolar. Esse percurso foi orientado pela proposta de envolver as participantes em todo o processo contínuo de aprendizagem e desenvolvimento, tanto dos pesquisadores quanto das participantes (Macedo, 2021).

Na concepção dos percursos, havia clareza de que não se pretendia disponibilizar conteúdos em formato linear, como arquivos em PDF. Assim, organizou-se um modelo formativo atento às especificidades da leitura e da aprendizagem no meio digital, com vistas à ampliação das possibilidades de interação com o conhecimento. Para tanto, recorreu-se à reflexão de autores como Jamur (2020), que destaca como a leitura em ambientes digitais exige conhecimentos e habilidades distintos dos requeridos pelo livro impresso. Segundo a autora, "[...] ao fazer a leitura de um texto digital, hipertextual, o leitor/estudante tem à sua disposição pistas que podem levá-lo a clicar ou não no ícone ou link que está sugerido" (Jamur, 2020, p. 81).

Com base nessa perspectiva, os conteúdos foram estruturados de modo a explorar as potencialidades do hipertexto, da interatividade e da convergência de mídias, com o objetivo de criar um ambiente que não apenas disponibilizasse informações, mas que fomentasse redes de aprendizagem e interação entre os participantes, promovendo uma experiência formativa dialógica e colaborativa.

A materialização dessas escolhas refletiu-se na experiência das participantes, cujas percepções demonstram os desafios e as possibilidades desse formato. As falas a seguir evidenciam como as participantes vivenciaram o modelo escolhido para o acesso aos conteúdos:

> P17: O layout do curso é super interativo e fácil de se encontrar.
> P2: Estão tranquilas e bem organizadas as estações.
> P3: Curso é ótimo, objetivos bons.
> P16: Foi bem dinâmico o processo de realização das estações.
> P4: O material organizado é muito didático, rico em materiais e de fácil acesso.

No entanto, nem todas as participantes vivenciaram o percurso da mesma maneira. Embora muitas tenham destacado a organização do ambiente como facilitador do aprendizado, outras trouxeram percepções distintas sobre a apropriação do formato. Para algumas docentes, a familiaridade com tecnologias influenciou diretamente a experiência, tornando certas orientações menos intuitivas: “Nem tudo é tão óbvio para mim. Em coisas que parecem simples para quem tem intimidade com as tecnologias, as orientações não ficam tão claras” (P15). Outras mencionaram dificuldades específicas no uso da plataforma: “Um pouco de dificuldades somente na utilização da plataforma para realizar o curso” (P2).

Esses relatos reforçam a necessidade de considerar diferentes níveis de familiaridade com as tecnologias no desenho de formações on-line, com a garantia de suporte adequado para que os participantes naveguem pelos conteúdos e se apropriem da experiência formativa.

Considerando a importância de um método de distribuição que atenda às diferentes necessidades das participantes, é fundamental analisar as modalidades utilizadas. A distribuição dos conteúdos ocorreu de maneira híbrida, com a combinação de encontros presenciais com os formadores, momentos síncronos e atividades on-line assíncronas, cada um com especificidades que influenciaram diretamente a experiência formativa e a participação das professoras.

A experiência das professoras evidencia como cada modalidade ofereceu (ou não) diferentes possibilidades de interação e aprendizagem. Os momentos assíncronos buscaram gerar o aprofundamento das reflexões e a flexibilização dos processos formativos, permitindo que as professoras organizassem o tempo de estudo de acordo com suas rotinas e construíssem um aprendizado mais autônomo.

Essa modalidade correspondeu à maior parte da formação, escolhida com base no perfil das professoras participantes, em suas rotinas de trabalho e nas particularidades da categoria, e mostrou-se essencial para o estudo dos conteúdos, com possibilidade de revisão dos materiais, realização das leituras complementares e desenvolvimento das atividades reflexivas com mais tempo e profundidade. Para potencializar a aprendizagem, foram utilizadas diversas ferramentas digitais voltadas à produção, à criação e à cocriação (Silva, 2021), além de vídeos, documentos compartilhados, atividades interativas e materiais didáticos para além de PDFs estáticos. A seguir, alguns trechos ilustram essas experiências:

> P7: Os materiais disponibilizados foram de muito proveito, pois nos permite conhecer diferentes pontos sobre o assunto.

> P13: Adorei os Quizziz, pois é uma forma de fixar os conteúdos.
> P1: Foi muito produtivo e abriu minha mente em relação às tecnologias na sala de aula, pois quando pensamos na utilização de tais ferramentas no cotidiano da sala de aula, vejo que a maioria dos professores se limitam a apenas propostas que as crianças já tem conhecimento.
> P8: O assunto trabalhado é muito importante para nós em formação, mas uma parte que achei interessante foi a diferenciação da colaboração e cooperação, que são essenciais.

Essas falas expressam uma receptividade positiva das participantes em relação às atividades assíncronas e evidenciam diferentes aspectos que contribuem para a experiência formativa. Os excertos ilustram a percepção das professoras quanto à diversidade e à relevância dos materiais disponibilizados, com destaque para sua contribuição à ampliação do conhecimento sobre o tema. A fala de P13 reforça a importância de ferramentas interativas, como o *Quizziz*, na fixação dos conteúdos, ressaltando a ludicidade dessa estratégia no processo de aprendizagem. O depoimento de P8, por sua vez, valoriza a abordagem conceitual da formação, ao destacar a diferenciação entre colaboração e cooperação como aprendizado significativo para a prática docente.

Essas considerações reforçam a importância da variabilidade de materiais e estratégias na formação, evidenciando como a oferta de conteúdos interativos e conceitualmente estruturados contribui para a reflexão crítica e a ampliação das possibilidades pedagógicas das professoras.

5. Considerações finais

O objetivo do presente texto foi compartilhar o percurso de elaboração de um desenho didático voltado à formação continuada de professores, com reflexão sobre os sentidos que essa construção pode assumir no contexto da prática formativa. A experiência analisada, fruto da construção e da implementação de um desenho didático formativo, evidenciou a importância de respeitar os tempos, os contextos e as singularidades das professoras participantes. O acompanhamento das trajetórias formativas demonstrou que aspectos como a organização temporal, a alternância entre atividades síncronas e assíncronas, a mediação docente e a curadoria de conteúdos são fundamentais para a mobilização e a permanência das participantes ao longo do percurso.

As mudanças realizadas durante a formação, como a ampliação dos prazos entre estações e a escolha de encontros em horários consensuais, mostraram-se acertadas ao responder de forma mais sensível às realidades profissionais, institucionais e pessoais das professoras, revelando-se fundamentais para a promoção de uma experiência de aprendizagem

mais participativa, acolhedora e efetiva. Isso reforça a ideia de que a flexibilidade, quando aliada à intencionalidade pedagógica, potencializa os processos formativos.

As diferentes percepções quanto à duração dos encontros e à complexidade do ambiente digital reforçam a necessidade de modelos híbridos e ajustáveis, que combinem propostas interativas com atividades que favoreçam a autonomia da aprendizagem. A TCD mostrou-se um referencial potente para compreender como a aprendizagem se configura a partir da articulação entre sujeitos, artefatos e contextos diversos, sendo a mediação, humana e tecnológica, importante para o envolvimento e a construção coletiva do conhecimento.

Ainda que as avaliações das participantes tenham sido majoritariamente positivas, as dificuldades relatadas em relação ao uso da plataforma e à familiaridade com tecnologias evidenciam a importância de garantir acessibilidade formativa e suporte contínuo ao longo do processo. Reafirma-se, assim, que a formação on-line não deve replicar modelos presenciais, mas constituir-se como proposta metodológica própria, capaz de valorizar a colaboração, a autoria e a construção de comunidades de aprendizagem.

Este percurso reafirma, por fim, que a formação continuada precisa estar conectada aos desafios da docência, com o acolhimento dos sujeitos em sua complexidade. Ao posicionar as professoras como sujeitos ativos de seu desenvolvimento profissional, o desenho didático adotado evidencia a potência das formações construídas em rede, em diálogo com os saberes da prática e com as possibilidades que a cibercultura oferece à educação. Nessa perspectiva, a articulação entre vivências e metodologias ativas converge para o que Schön (2000) conceitua como o profissional reflexivo, no qual o aprender a ensinar se consolida continuamente por meio da ação e da reflexão sobre a própria prática.

Referências bibliográficas

BARROS, D. M. V. Didática e estilos de uso do virtual para a Educação a Distância. **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v. 20, n. 64, p. 123-142, jan./mar. 2020.

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2009.

BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to coronavirus pandemic. **Asian Journal Of Distance Education**, [*S.l.*], v. 1, n. 15, p. 1-6, jul. 2020.

BROWN, A. L. *et al*. Distributed expertise in the classroom. *In*: SALOMON, G. (Org.). **Distributed cognitions:** psychological and educational considerations. Cambridge: CUP, 1993, pp. 188-228.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 9. ed. rev. ampl. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2012.

COLE, M.; ENGESTRÖM, Y. A cultural-historical approach to distributed cognition. *In*: SALOMON, G. (Org.). **Distributed cognitions:** psychological and educational considerations. Cambridge: CUP, 1993, pp. 01-46.

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre, RS: ArtMed, 2010.

ECO, U. **Obra aberta:** forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. 2. ed. São Paulo, SP: Perspectiva, 1989.

ENGESTRÖM, Y. Expansive learning at work: Toward an activity-theoretical reconceptualization. **Journal of Education and Work**, [*S.l.*], v. 14, n. 1, p. 133-156, ago. 2010.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GARRISON, D.; ANDERSON, T. **El e-learning en el siglo XXI** – investigación e práctica. Barcelona: Octaedro, 2005.

GATTI, B. A. *et al*. Concepções e práticas na formação de professores e professoras para a educação básica. *In*: GATTI, B. A. *et al*. (Orgs.). **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília: Unesco, 2019, pp. 177-210.

HUTCHINS, E. **Cognition in the wild**. Cambridge, MA: MIT Press, 1995.

JAMUR, H. R. **Indicadores para a produção de materiais didáticos digitais na educação a distância:** interação e hipertexto a partir do ponto de vista dos estudantes. 2020. 194 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre, RS: Sulina, 2008.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo, SP: Editora 34, 1999.

MACEDO, R. S. **Pesquisa-formação/formação-pesquisa:** criação de saberes e heurística formacional. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

MARTINS, L. M. A personalidade do professor e a atividade educativa. *In*: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C. BARROCO. S. M. S. (Orgs.). **Escola de Vygotsky**: contribuições para a psicologia e a educação. Maringá, PR: Eduem, 2009.

MELLO, D. E. de.; BARROS, D. M. V. Didática do online: reflexões para o ensino superior. *In*.: MELLO, D. E. de.; FERNANDES, T. (Orgs.). **Educação a distância e eLearning**. Santo Tirso: Wh!tebooks. 2017, pp. 41-55.

MORAES, D. A. F de; TORRES, A. C. P. L. G. C. Pandemia e políticas de formação docente: estudo de caso sobre a capacitação e contingenciamento. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 17, n. 1, p. 1-23, jan./dez. 2023.

MORAES, D. A. F. de. **Os processos formativos de estudantes universitários paranaenses e suas relações com os artefatos digitais:** uma proposta de mediação didática colaborativa baseada na cognição distribuída. 2017. 341 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2017.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** Uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, [*S.l.*], v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. **Lições da sala de aula virtual:** as realidades do ensino on-line. Porto Alegre, RS: Penso, 2015.

PEA, R. Distributed intelligence and designs for education. *In:* SALOMON, G. (Org.). **Distributed Cognitions**: psychological and educational considerations. Cambridge: CUP, 1993, pp. 47-87.

PIMENTEL, M. Princípios da educação online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**, 23 de maio de 2020. Disponível em: http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/23/principios-educacao-online. Acesso em: 04 ago. 2024.

SALOMON, G. **Distributed Cognitions:** psychological and educational considerations. Cambridge: CUP, 1993.

SANAVRIA, C. Z. Cultura Digital e Educação: A formação de professores no atual contexto informacional. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 7 n. 12 (especial), p. 8- 27, mai. 2019.

SANTAELLA, L. **Culturas e artes do pós-humano:** da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo, SP: Paulus, 2003.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina, PI: EDUFPI, 2019.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *In*: Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 10., 2009, Braga. **Anais [...]**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 2009, pp. 5658-5671.

SANTOS, E.; SILVA, M. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educación**, [*S.l.*], v. 1, n. 49, p. 267-287, mai. 2009.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, M. Interatividade na educação híbrida. *In*: PIMENTEL, M.; SAMPAIO, F. F.; SANTOS, E. O. (Orgs.). **Informática na Educação:** ambientes de aprendizagem, objetos de aprendizagem e empreendedorismo. Porto Alegre, RS: Sociedade Brasileira de Computação, 2021, pp. 23-45.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. São Paulo: Quartet, 2000.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/vyjzbt65

Expectativa de formação continuada de docentes para a prevenção ao abuso sexual na primeira infância em um município de Pernambuco

Expectation of Continuing Teacher Education for the Prevention of Sexual Abuse in Early Childhood in a Municipality of Pernambuco

Gilva Gimaura Pereira da Silva[1] 0000-0003-4657-9815[I]
José Almir do Nascimento[2] 0009-0001-1694-8088[II]

[I] Universidade de Pernambuco – UPE, Goiana, PE, Brasil; gilva.gimaura@upe.br
[II] Universidade de Pernambuco – UPE, Goiana, PE, Brasil; almir.nascimento@upe.br

Resumo:
Este artigo analisa se na política de formação continuada de professores há previsibilidade de conteúdos vinculados à prevenção do abuso sexual na primeira infância e quais são suas implicações para o trabalho docente. A pesquisa fundamenta-se na doutrina da proteção integral para a redefinição do trabalho docente como prática pedagógica e socioprotetiva. Metodologicamente, adotou-se uma abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, utilizando análise documental do Plano Municipal de Educação e da Proposta Pedagógica da Educação Infantil, além de entrevistas semiestruturadas com professoras e integrantes da equipe gestora. Os resultados evidenciaram que, embora os documentos municipais mencionem a formação de profissionais para o combate às violências e o estudo dos direitos da criança, não há oferta sistemática de formação continuada sobre educação sexual e prevenção do abuso sexual infantil. Também foram identificadas insegurança docente, desconhecimento dos protocolos de proteção e influência de fatores culturais e políticos que dificultam o tratamento do tema. Conclui-se que a ausência de formação específica fragiliza a atuação da escola na identificação, acolhimento e encaminhamento dos casos, comprometendo a efetivação da proteção integral e da qualidade social da educação.

Palavras-chave: Proteção integral; Formação continuada; Violência sexual; Trabalho docente.

Abstract:
This article analyzes whether continuing teacher education policies include provisions for content related to the prevention of sexual abuse in early childhood and discusses the implications of this inclusion or omission. The study is grounded in the doctrine of comprehensive protection, which redefines teaching work as both a pedagogical and socio-protective practice. Methodologically, a qualitative approach was adopted through a case study, using documentary analysis of the Municipal Education Plan and the Early Childhood Education Pedagogical Proposal, as well as semi-structured interviews with teachers, a pedagogical coordinator, and a school principal. The findings revealed that, although municipal documents mention the training of professionals to combat violence and the study of children's rights, there is no systematic provision of continuing education focused on sexual education and the prevention of child sexual abuse. The study also identified teachers' insecurity, lack of knowledge regarding protection protocols, and the influence of cultural and political factors that hinder the treatment of the subject. It is concluded that the absence of specific training weakens the

[1] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade de Pernambuco.
[2] Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Docente do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco (UPE), do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPE Mata Norte e do Programa de Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PGGFPPI) da UPE Petrolina.

school's role in identifying, welcoming, and referring suspected cases, thereby compromising the implementation of comprehensive protection and the social quality of education.

Keywords: Comprehensive protection; Continuing education; Sexual violence; Teaching work.

Introdução

A prevenção do abuso sexual infantil, para além de uma necessidade social, recai como uma responsabilidade indeclinável sobre as instituições escolares e o trabalho docente, encontrando fundamento no princípio da proteção integral e da prioridade absoluta previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Esse marco normativo atribui a toda a sociedade e, de modo particular, às instituições educacionais responsabilidades na prevenção, identificação e comunicação de situações de violência contra crianças e adolescentes.

No âmbito da prevenção e do enfrentamento, bem como da notificação dos casos de abuso sexual infantil, o papel da escola é reconhecido tanto pela legislação brasileira quanto pela literatura científica (Nascimento; Botler, 2022; Nascimento, 2025). Por ser um espaço de convivência cotidiana – onde, muitas vezes, as crianças passam mais tempo do que com a própria família –, de desenvolvimento integral e de identificação precoce de situações de risco, a escola depara-se com dados crescentes desse tipo de violência.

O Atlas da Violência 2026 (Cerqueira et al., 2026) identificou um crescimento expressivo dos registros de violência sexual na primeira infância. Os casos envolvendo crianças de 0 a 4 anos passaram de 1.671 registros, em 2014, para 7.845 em 2024. Esse crescimento pode refletir maior incidência, mas também coincide com o crescimento do atendimento dessa faixa etária nas escolas em turmas de pré-escola e creche, assim como com o avanço na identificação e notificação dos casos.

Outro fato que nos chama a atenção é que, conforme o 19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2025), 65,7% dos casos de estupro e estupro de vulnerável registrados no Brasil ocorreram no ambiente doméstico, sendo que 45,5% dos agressores eram familiares das vítimas. Isto é, os algozes conviviam com as vítimas e gozavam de sua confiança, o que amplia os desafios para sua identificação e prevenção, corresponsabilizando a escola neste ato protetivo. Nascimento (2025) caracteriza essa atribuição dada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente como uma nova dimensão do trabalho docente.

Os legisladores do ECA, sabiamente, não responsabilizaram a escola, sozinha, como órgão garantidor da proteção integral infantil. Embora ocupe lugar de destaque, ela faz parte de uma teia de sujeitos que agem para este fim, cuja perspectiva é que atue em conjunto com

as demais políticas sociais, instituições e órgãos públicos e privados, formando aquilo que o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) designou como Sistema de Garantia dos Direitos. Conforme a Resolução nº 113 deste Conselho (Brasil, 2006),

> Art. 1º: O Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente (SGDCA) constitui-se na articulação e integração das instâncias públicas governamentais e da sociedade civil, na aplicação de instrumentos normativos e no funcionamento dos mecanismos de promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

Desse modo, adotou-se o princípio da descentralização administrativa nessa discussão, considerando que as políticas municipais desempenham um papel central no desenvolvimento da proteção integral. De modo focal, os municípios têm responsabilidades diretas na gestão e implementação de políticas públicas sociais que atuarão em conjunto com a educação infantil.

Frente ao que se institui para a escola e para o professor, este artigo se debruça sobre as políticas educacionais em um município situado na Região da Mata, do estado de Pernambuco. Mais especificamente, auxiliado por um estudo de caso, objetiva analisar se na política de formação continuada de professores há previsibilidade de conteúdos vinculados à prevenção do abuso sexual na primeira infância e suas implicações para o trabalho docente. Com isso, também pudemos observar como essas políticas operam na micropolítica, tensionada pela cultura local e pela conjuntura ideológica de alcance nacional.

Os dados provêm de pesquisa aplicada de Mestrado no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco, *campus* Mata Norte, realizada entre 2023 e 2025. Este recorte utiliza documentos e entrevistas semiestruturadas para analisar a política educacional local. Apresentamos a metodologia, discutimos a prevenção das violências sexuais como direito à educação e dimensão da qualidade social e, por fim, os resultados.

1. Metodologia

A abordagem da pesquisa caracteriza-se como qualitativa, marcada pela interação entre o pesquisador e o objeto investigado. Nesse âmbito, segundo Richardson e Rodrigues (2013, p. 5), “são usadas quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação”. Também entendemos que a estratégia mais adequada para responder às finalidades desta pesquisa é o estudo de caso, que

> permite que os investigadores foquem um "caso" e retenham uma expectativa holística e do mundo real – como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar [...] (Yin, 2015, p. 4).

Para a interpretação dos dados, optamos pela análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), compreendida como um procedimento qualitativo destinado a identificar, organizar, analisar e interpretar padrões de significado presentes em um conjunto de dados. O *corpus* foi constituído pelas transcrições de cinco entrevistas, pelo Plano Municipal de Educação de Goiana e pela Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município. A unidade de análise correspondeu aos segmentos das respostas e dos documentos relacionados à formação continuada, à proteção integral, ao papel do docente na prevenção das violências sexuais e à atuação da escola.

O percurso analítico ocorreu de modo articulado, vislumbrando: leitura integral e reiterada do *corpus*; organização manual das respostas em uma matriz composta pelos participantes e pelos eixos do roteiro; codificação dos segmentos conforme os temas investigados; agrupamento de recorrências, divergências e particularidades em núcleos temáticos; e confronto desses núcleos com os documentos normativos e o referencial teórico.

Na apresentação dos resultados, os excertos foram selecionados por sua capacidade de exemplificar os núcleos temáticos identificados, mantendo-se falas divergentes ou singulares quando relevantes. As interpretações resultaram da relação entre as evidências das entrevistas, o conteúdo dos documentos e os conceitos mobilizados no estudo. Desse modo, distinguiu-se o que foi declarado pelos participantes, o que constava nos documentos e as inferências dos autores, limitadas à unidade escolar e ao conjunto de participantes investigados.

Trata-se, portanto, de um estudo sobre os desdobramentos dos documentos norteadores das políticas educacionais no cotidiano laboral dos professores e gestores escolares, que visam à proteção integral contra violências sexuais, tendo como intermédio a formação continuada. Focalizamos a coleta e a análise do Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2026, aprovado pela Lei Municipal nº 2.291/2015, da Proposta Pedagógica para Educação Infantil (PPEI) do município e das entrevistas realizadas com professoras e integrantes da equipe gestora.

Ao todo, entrevistamos cinco profissionais de uma escola de Educação Infantil: três professoras, uma coordenadora pedagógica e uma gestora escolar. Cada entrevista durou, em média, 60 minutos e foi transcrita pela própria pesquisadora, buscando manter a fidedignidade dos dados. A pesquisa realizada para a dissertação de Mestrado Profissional em Educação –

concluída em 2025 – foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Pernambuco, com o título "A educação preventiva no enfrentamento das violências sexuais na primeira infância", sob o CAAE 68444323.0.0000.5207.

Em atendimento aos critérios éticos, os participantes foram identificados da seguinte maneira: professores com a letra P, seguida de numeração (ex.: P1), e as integrantes da equipe gestora com a letra G, seguida de numeração (ex.: G1). Não identificamos a escola onde realizamos a pesquisa, mas a situamos no contexto do município, a fim de situá-la em suas condições culturais.

O mesmo roteiro-base foi apresentado aos cinco participantes, admitindo-se perguntas de aprofundamento próprias da entrevista semiestruturada. Os eixos foram: (1) presença, frequência e conteúdos das formações continuadas; (2) conhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente; (3) formação em educação sexual e prevenção das violências sexuais; (4) relevância da abordagem preventiva na Educação Infantil; (5) projetos ou ações já realizados pela escola e Secretaria Municipal de Educação de combate à exploração sexual infantil; (6) preparo, procedimentos e atuação diante de suspeitas e casos concretos; (7) fatores que implicam o trabalho docente.

As respostas foram comparadas no interior de cada eixo. Assim, as expressões "todos os participantes" ou "os participantes" referem-se ao conjunto dos cinco entrevistados quando houve convergência das respostas. Ademais, os excertos reproduzidos nos resultados funcionam como exemplos dessa recorrência, e não como evidência isolada da totalidade.

Quadro 1 – Perfil dos participantes

Código	**Idade**	**Formação acadêmica**	**Função**	**Tempo de atuação**
P1	43 anos	Pós-graduação em Docência Educacional e Organização Escolar	Professora	17 anos
P2	46 anos	Pós-graduação em Psicopedagogia	Professora	18 anos
P3	43 anos	Licenciatura em Geografia	Professora	12 anos
G1	46 anos	Magistério	Gestora escolar	5 anos
G2	45 anos	Pós-graduação em Docência da Educação Infantil	Coordenadora pedagógica	6 anos

Fonte: elaborado pelos autores com base nas fichas de identificação do arquivo de entrevistas.

Antes de apresentar os dados, entendemos ser importante delimitar a prevenção das violências sexuais como direito da educação infantil, constituindo-se elemento fundamental para a qualidade social da educação.

2. Educação para a proteção integral

A defesa da educação para a proteção integral pressupõe que a instituição esteja socialmente comprometida em assegurar a dignidade infantil (Silva, 2026). Nessa consideração, o ECA estipulou diversos mecanismos protetivos sob a égide da responsabilidade da escola, não apenas pelos mecanismos de obrigatoriedade da oferta pelo Estado – previstos no princípio da educação como direito subjetivo –, mas como promessa de humanização da espécie. Afinal, conforme denota Saviani (2007), pelo processo de educação, inicia-se a transformação do ser natural ao humano, racional, distinto de outras espécies.

Neste sentido, a humanização pela educação significa o processo pelo qual o ser humano se apropria das produções históricas, culturais, científicas e artísticas da humanidade, desenvolvendo plenamente suas capacidades, em plena consonância com o que está previsto nos princípios da proteção integral do ECA, constantes nos seus primeiros seis artigos. O art. 3º determina: "art. 3º [...] assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade" (Brasil, 1990).

Este Estatuto reconhece a educação como um dos principais direitos, seja pela humanização como princípio, seja pela garantia de que por ela se alcançam outros direitos.

> O exercício de muitos dos direitos civis e políticos, tais como a liberdade de informação, liberdade de expressão, direito ao voto e a ser eleito, entre outros, depende de, pelo menos, um nível mínimo de educação. Igualmente, um conjunto de direitos econômicos, sociais e culturais, tais como a escolher o trabalho, a receber remuneração igual por trabalho igual (Benedek, 2012, p. 277).

Em vista disso, o ECA lista como uma das obrigações docentes: a comunicação ao Conselho Tutelar de situações em que ocorra reiteração de faltas injustificadas, de evasão escolar ou elevados níveis de repetência. Ademais, de forma não explícita, a garantia da educação versa sobre o empenho em assegurar a frequência regular à unidade de ensino.

Ressalta-se a garantia de sua permanência na escola como uma das Medidas de Proteção, aplicáveis pelo Conselho Tutelar, nas situações de ameaças ou violações de direitos.

> Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: [...] III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental (Brasil, 1990).

Igualmente, é também listada como uma das garantias exigidas para aplicação de Medidas Socioeducativas em meio aberto ou de semiliberdade.

> Art. 120. O regime de semiliberdade pode ser determinado desde o início, ou como forma de transição para o meio aberto, possibilitada a realização de atividades

> externas, independentemente de autorização judicial. § 1º São obrigatórias a escolarização e a profissionalização [...] (Brasil, 1990).

Posto ser obrigação do Estado e da família manter o vínculo da prole com a escola, não é admitida a exclusão da criança e do adolescente como penalização, bem como não seria possível condicionar a sua permanência à livre iniciativa ou à sua desenvoltura cognitiva ou comportamental.

A escola participa da garantia dos direitos infantis ao articular a finalidade da educação,o conhecimento desses direitos pelos professores e sua atuação no SGDCA. Nesse sentido,

> a efetivação da proteção integral depende do fortalecimento da formação crítica de professores e gestores, da consolidação de protocolos claros de notificação e acompanhamento, da integração intersetorial entre educação, assistência e saúde e da valorização da diversidade familiar em práticas democráticas que reconheçam crianças e adolescentes como sujeitos de direitos (Nascimento, 2025, p. 10).

Essa compreensão amplia os critérios de qualidade educacional, incorporando aos indicadores cognitivos a proteção, a dignidade, a participação infantil na micropolítica escolar e o reconhecimento das diferenças. Ao situar a escola como engrenagem da proteção às infâncias, entendemos que "a escola é a instituição que representa o Estado nesta configuração, sendo o órgão estatal que quase diariamente está presente na vida dos cidadãos por todos os rincões do país, às vezes, o único a alcançar a população mais vulnerável" (Nascimento, 2025, p. 16). Essa presença cotidiana confere ao docente uma responsabilidade que ultrapassa o ensino formal, tornando a escola espaço privilegiado de identificação de riscos e encaminhamento de situações de violação de direitos.

A *qualidade social* articula-se à proteção integral e "estabelece um dever de agir proativamente na promoção e defesa dos direitos das crianças e adolescentes, prevenindo violações e intervindo com eficácia nas situações de risco e vulnerabilidade social" (Lima; Caroni, 2025, p. 11). A atuação diante de desigualdades, violências e exclusões constitui, portanto, condição da função democrática da educação.

3. A formação continuada e a prevenção às violências sexuais contra crianças em Goiana

A pesquisa foi realizada em Goiana, na Mata Norte pernambucana, a 64 quilômetros do Recife. Seu patrimônio histórico-cultural reúne tradições religiosas e festas populares (Sousa; Silva; Lima, 2010). A estrutura agrária, vinculada à cana-de-açúcar desde o período colonial, conserva engenhos históricos e marcas da exploração de pessoas escravizadas.

Segundo o Censo Demográfico 2022, as áreas urbanas concentram a maior parte da população (94,1% dos moradores) (IBGE, 2023), mas a cidade ainda é cercada por usinas de açúcar, exemplares do patrimônio histórico agroindustrial brasileiro. Essa característica levou Silva (2011) a caracterizar seu território como uma vila operária cercada por igrejas, evidenciando a convivência entre trabalho, patrimônio religioso e configuração urbana.

A formação municipal articula patrimônio, religiosidade, manifestações populares e economia açucareira (Sousa; Silva; Lima, 2010). A crise sucroalcooleira, desde o final do século XX, acompanha a diversificação produtiva com a fábrica Jeep-Stellantis. O polo automotivo acrescentou uma frente industrial sem eliminar as marcas sociais e territoriais do ciclo açucareiro (ADEPE, 2023).

A despeito dessa transição, o município ainda carrega muito fortemente as marcas de uma cultura de senhoreado e do patriarcalismo, sendo exemplo dos grupos familiares dos proprietários coloniais do Nordeste açucareiro no Brasil, descritos por Schwarcz (2019, p. 35):

> Também se esmeraram em construir uma história edificante, unindo à figura do senhor aquela do "pai" – bondoso e severo – e assim projetando uma sociedade patriarcal, na qual as mulheres cumpririam um papel basicamente secundário e a hierarquia teria lugar especial, jamais questionado. Aí estava o modelo dessa sociedade patriarcal brasileira; a família (do senhor) funcionando como esteio e anteparo, real e simbólico, para toda a organização social.

O patriarcado é também marcado por uma divisão desigual de poder entre homens e mulheres que constrói uma relação hierárquica nos espaços sociais, nas relações civis, materializando-se na ideologia e na violência – pecha indelével de uma compreensão que coloca o corpo feminino como propriedade do senhor masculino. Esse contexto orienta a análise das entrevistas e dos documentos municipais. A autonomia educacional permite políticas próximas às demandas locais, mas seu planejamento também incorpora disputas culturais e relações de poder e subordinação.

Metodologicamente, o contexto histórico foi empregado como mediação interpretativa, e não como explicação causal automática das falas. As relações com patriarcado, cultura local e poder foram consideradas apenas quando encontraram correspondência em excertos das entrevistas, nos documentos analisados ou no referencial teórico mobilizado.

Nesse sentido, o Plano Municipal de Educação de Goiana (Goiana, 2015) é um dos documentos construídos na arena local, em que confluem as tensões e contradições desse

chão. O documento foi aprovado em 2015 pela Lei Municipal nº 2.291. É composto por diretrizes gerais de implantação e monitoramento, além de vinte metas com suas respectivas estratégias.

A primeira meta trata especificamente da Educação Infantil, com pretensões de ampliar o atendimento em creches, alcançando, pelo menos, 45,5% das crianças com idade de 0 a 3 anos. Nesse âmbito, destacamos a décima oitava estratégia dedicada à formação dos profissionais para o estudo dos direitos da criança que visa: "18. Promover a formação continuada dos profissionais da educação sobre os direitos das crianças" (Goiana, 2015, p. 8).

Questionados sobre formações em direitos das crianças e sua relevância para o trabalho pedagógico, todos os participantes afirmaram que o ECA não tem sido contemplado nos encontros escolares ou nas semanas pedagógicas da rede. P1 esclarece:

> A Secretaria de Educação não oferece formação voltada ao estudo do Estatuto da Criança e do Adolescente. As formações que participamos sempre são com outros temas, mas eu acredito na importância desse tema a ser trabalhado na escola, com os professores. Porque isso aí vai enriquecer nossa prática. Conhecer mais o Estatuto da Criança e do Adolescente, saber como trabalhar com as crianças, isso é muito importante. (P1)

Silva, Maranhão e Nascimento (2025, p. 57) relacionam a ausência de formação continuada a conflitos entre docentes sobre os direitos infantis. Segundo os autores:

> não raras vezes, os embates são ocasionados, de um lado, por aqueles que partem das premissas de negação, da ignorância e da ofensa ao texto positivado – quase sempre (re)produzindo discursos que justificam a "desqualificação" da educação, o aumento da indisciplina e da violência nos átrios escolares, tendo como um único e onipresente mau: os direitos infantoadolescentes, personificados pelo ECA –. Do outro lado da trincheira, os defensores do paradigma da proteção integral, que discursam em favor da manutenção da garantia de direitos educacionais conquistados por sua promulgação.

O desconhecimento do ECA pode alimentar sua culpabilização pelas crises escolares, resistências e negligências docentes. As entrevistadas, contudo, reivindicam formação. G2 afirma que "não [há formação]. Mas, acredito que todos deveriam saber o básico do ECA para poderem trabalhar melhor. Trabalhar respeitando os direitos da criança e do adolescente. Se a gente não conhece, como é que a gente pratica?"

A garantia de direitos envolve aprendizagem e conquista. Casalecchi (2018) compreende direitos humanos e democracia como legados experimentados desde a infância, mediados pela educação. Nessa direção, o Plano Estadual Decenal dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente de Pernambuco prioriza a "apropriação do ECA nas formações continuadas dos profissionais da Educação Básica" (Pernambuco, 2019).

A lacuna formativa compromete práticas intencionais de proteção e o reconhecimento da educação infantil como direito. Diante de violências, respostas voluntaristas podem expor profissionais a riscos e crianças à revitimização. Parte da ausência da formação nessa área decorre de uma cultura adultocêntrica, que não enxerga a Educação Infantil como um lugar de promoção dos direitos da criança e de contribuição para sua proteção, mas apenas como espaço assistencialista, enxergando os profissionais como meros cuidadores ou recreadores.

Por outro lado, a conjuntura do golpe de Estado que vitimou o país em 2016 e o período posterior estimularam diversos ataques à dignidade infantil. Destacamos que, na condição de candidato à presidência do país, Jair Bolsonaro recorreu à alegoria de rasgar e jogar na latrina o Estatuto da Criança e do Adolescente, encontrando nesta postura o real descrédito pela proteção às infâncias em sua abrangência.

Os *movimentos sociais regressivos* surgidos nesse período vêm realizando diversos ataques ao ECA, intervenções nos planos de educação com a retirada dos debates sobre gênero e educação sexual, bem como a aprovação de legislações locais que proíbem a circulação de temas relacionados à sexualidade nos espaços escolares. Mas, "os neoconservadores não se limitaram a criar leis contra a Educação Sexual nas escolas; também passaram a recorrer ao sistema judicial para contestar os direitos individuais conquistados por grupos considerados 'desviantes'" (Sousa; Machado, 2024, p. 186).

Todas as construções vividas durante esse período contribuem significativamente para a formação social e cultural do medo. Intencionalmente, "essas formas de opressão estão enraizadas na sociedade, contribuindo para a perpetuação da desigualdade estrutural e de violências sistemáticas" (Sousa; Machado, 2024, p. 190). Nesse ínterim, provocam entre os docentes e redes de ensino resistência à abordagem da questão do combate às violências sexuais, impactando no labor do professor de modo inversamente proporcional ao que estabelece o ECA.

No campo contrário, reportemo-nos à Lei nº 14.679/2023 – que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes entre os princípios da formação dos profissionais da educação (Brasil, 2023). Mais explicitamente, o § 1º do art. 61 da LDB (Brasil, 1996) passou a determinar:

> A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [...] IV - a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes.

A norma fortalece o cuidado e redefine o trabalho docente como prática pedagógica e socioprotetiva, integrada ao SGDCA. Na sétima meta do PME de Goiana, propõe-se melhorar a qualidade da educação para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, com foco no alcance das metas para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Neste item, estão asseguradas, nas estratégias 30 e 33, ações para o combate à violência sexual e estudo sobre os direitos humanos.

> 30. *Implantar e desenvolver políticas de combate à violência nas escolas, com capacitação dos educadores para detecção das causas, como violência doméstica e sexual, e para a adoção das providências adequadas*, promovendo a cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade, até o terceiro ano de vigência do PME; [...]
> 33. Elaborar e distribuir, em parceria com órgãos competentes, materiais didáticos referentes aos direitos humanos (Goiana, 2015, p. 25, grifo nosso).

No extrato, encontramos a intenção de prevenção às violências sexuais a partir da "capacitação" de professores. Embora a meta esteja ampliada para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, a Educação Infantil não é mencionada de forma específica nestas estratégias.

A resposta à nossa inquietação está na afirmação dos entrevistados ao questionarmos se os professores já receberam alguma formação em educação sexual e prevenção às violências sexuais, seja por parte da Secretaria de Educação, seja pela própria instituição de ensino.

> A Secretaria de Educação não oferece formação para os professores a respeito dessa temática. Mas é importante falarmos sobre Educação Sexual desde a infância. É um trabalho que tem que ser feito em grupo e da melhor forma possível. Tem que incluir na pauta essas discussões. É muito necessário, porque em nosso ambiente de trabalho as crianças estão sujeitas a muitas coisas e a falta de conhecimento dos pais e da comunidade escolar pode atrapalhar algumas questões relativas à educação sexual. E fazendo este estudo, fazendo todo esse trabalho na escola a gente pode conhecer coisas que, na verdade, os pais não conhecem. É na escola é onde a gente sabe todas as informações que eles trazem de casa (P2).

A formação continuada pode enfrentar lacunas da graduação relativas à educação sexual e responder às necessidades identificadas na prática docente. Contudo, "até agora não houve nenhuma capacitação. Infelizmente né? Os professores pedem para incluir esse tema nas pautas, mas até agora a Secretaria Municipal de Educação não tomou iniciativas a respeito dessa temática" (G1).

A formação continuada confronta teorias pedagógicas e saberes da experiência, incorporando pesquisas e inovações. Sua continuidade deve responder às especificidades da

rede local. Diagnósticos das demandas escolares devem orientar os programas municipais de formação. Libâneo (2004) relaciona sua pertinência à realidade local e às especificidades da rede, oferecendo recursos para os desafios cotidianos.

As políticas educacionais municipais podem incluir programas de formação sobre a educação sexual nas escolas, com foco na proteção infantil e no desenvolvimento de uma compreensão saudável do corpo e dos limites. Esses programas podem ensinar as crianças a identificar comportamentos inadequados e a comunicar-se de forma segura caso se sintam ameaçadas. É importante destacar que os conselhos tutelares desempenham um papel central nesse processo, agindo como uma ponte entre a escola e os demais serviços de proteção.

A sexualidade integra o desenvolvimento humano e requer abordagem também nos espaços escolares:

> A sexualidade não é um apêndice na vida das pessoas, mas parte integrante do desenvolvimento físico, afetivo e psicológico, social e cognitivo, além de estar presente em todo o processo de ensino e aprendizagem dos(as) alunos(as). Sendo assim, não é uma conversa só para dentro de casa, mas para o cotidiano da sala de aula e todos os espaços escolares (Ribeiro, 2022, p. 35).

Desconforto, medo e resistência à educação sexual envolvem fatores culturais, políticos e religiosos. A aprendizagem dos adultos sobre sexualidade e a associação entre sexo e pecado em algumas religiões repercutem na sala de aula, reforçando o tabu.

Por fim, ainda dentro da sétima meta do PME, a estratégia 44 propôs exatamente um trabalho conjunto entre segmentos para atenção à saúde e à segurança dos estudantes, quando afirma: “Universalizar, mediante articulação entre os órgãos responsáveis pelas áreas da saúde e da educação, o atendimento aos estudantes da rede escolar pública e educação básica, por meio de ações de prevenção, promoção e atenção à saúde, durante a vigência do PME” (Goiana, 2015, p. 27). Contudo, não há menção entre os participantes, em nenhuma das suas falas, de que, em algum momento, houve alguma ação articulada entre as secretarias de saúde e educação, por exemplo, pela prevenção às violências sexuais.

A ausência mencionada refere-se ao conjunto das experiências relatadas pelos cinco participantes. Portanto, o dado sustenta a existência de uma lacuna percebida na unidade-caso, mas não permite afirmar, sem registros administrativos da Secretaria de Educação, que nenhuma ação intersetorial tenha ocorrido em outras escolas ou períodos.

Cabe à escola “demandar respostas da rede de proteção social que compõe o Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente, em situações de ameaças ou violações de direitos dos estudantes” (Nascimento; Botler, 2022, p. 7). Essa atuação articula-se à

responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade prevista no art. 227 da Constituição Federal (Brasil, 1988). Organizado por deliberação do Conanda, o SGDCA articula esses atores na proteção contra ameaças e violações de direitos, com participação central da escola.

Em 2023, o Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação apresentou a primeira Proposta Pedagógica para Educação Infantil, voltada à pré-escola. Organizada por projetos, propõe diagnósticos e ações atentos à criança, à família e à diversidade dos contextos (Goiana, 2023). Nessa proposta, há o tema gerador "Cidade que cuida, educa", como temática que oportuniza várias perspectivas para o trabalho pedagógico. A partir desse tema, a proposta se divide em quatro eixos: 1. Cuidando da minha história; 2. Cuidando do ser criança; 3. Cuidando de Goiana; 4. Cuidando do planeta. A cada bimestre corresponde um eixo, para o qual deve ser desenvolvido um projeto.

O primeiro projeto é intitulado "Cuidando da minha história", com subtema para creche "De onde vim? Quem sou eu?" e subtema para pré-escola "Quem sou eu: Minha história e a importância do meio em que vivo para a construção da sociedade" (Goiana, 2023). Tem como objetivos específicos desenvolver atividades que explorem a descoberta da identidade da criança, as suas características, suas habilidades, suas preferências e suas necessidades. Sem dúvida, todos esses aspectos fazem parte da sexualidade da criança e conhecê-los é muito importante para a construção da identidade desse indivíduo.

Essas ações favorecem a abordagem de intimidade, privacidade e consentimento na prevenção das violências sexuais. Rocha (2024, p. 143) destaca a importância dessas informações:

> Com certeza, a criança que possui informações corretas está mais protegida de diversas situações, como também é mais consciente sobre como respeitar o limite corporal de outras pessoas e, assim desenvolver relações mais saudáveis, na infância, adolescência e vida adulta.

Em sua metodologia, o documento não faz menção a essa intervenção nem enfatiza a importância e necessidade desse assunto. Mas, há várias oportunidades para que o docente, ao valer-se da sua autonomia em sala de aula, possa trabalhar aspectos necessários ao autocuidado e à autoproteção das crianças. Entretanto, os dados das entrevistas e os planos de aula que observamos não tratam desse tema, corroborando a percepção de que a sexualidade é tratada como um tabu.

A interpretação decorre da convergência da ausência de orientação explícita na PPEI, da inexistência do tema nos planos de aula examinados e das respostas dos participantes sobre

suas práticas. O termo “tabu” é utilizado como categoria interpretativa apoiada nas falas sobre medo, resistência e dificuldade de abordagem, não como atributo presumido de toda a comunidade.

O segundo projeto, “Cuidando do ser criança” (Goiana, 2023), apresenta como subtema para creche Um mundo melhor em nossas mãos e subtema para pré-escola Conviver, brincar, participar e conhecer-se em busca de um mundo melhor. O objetivo é ajudar as crianças a conhecerem seus direitos e deveres em todos os espaços sociais, seja em casa, na escola ou em outros ambientes. Mesmo pequenas, é possível compreender, desde cedo, que elas estão inseridas em ambientes com regras, cercadas de pessoas.

De fato, conhecer seus próprios direitos é um trabalho voltado ao combate da violação dessas garantias. Porém, dentre os direitos da criança descritos na proposta, precisamos destacar o “direito à proteção: ser protegido por uma família amorosa ou por lares oferecidos pelo Estado quando for o caso. Direito de ser protegido contra abusos, agressões físicas ou psicológicas, exploração do trabalho infantil e abandono” (Goiana, 2023, p. 25). Aqui, cabe lembrar que o abandono afetivo também deve ser comunicado ao Conselho Tutelar pelos dirigentes educacionais, conforme o art. 56 do ECA.

Os objetivos e ações nesse projeto são direcionados somente à criança; não há descrição da inserção dos pais nas atividades ou para momentos de discussão sobre os direitos da criança e do adolescente. Também não é citada a participação de quaisquer órgãos do SGDCA. Outro ponto está nos objetivos específicos desse mesmo projeto:

> (EI03EO04PE) Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos, identificando suas emoções e regulando-as quando necessário, através de experiências positivas; [...]
> (EI03EO07PE) Usar diferentes estratégias simples para resolver problemas relacionais, buscando compreender a posição e sentimento do outro, pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos e interações com crianças, jovens, adultos e idosos (Goiana, 2023, p. 26-27).

Esses objetivos remetem à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que organiza a Educação Infantil em direitos de aprendizagem e desenvolvimento, campos de experiências e objetivos por faixa etária. A BNCC prevê os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os objetivos abrangem bebês e crianças bem pequenas, na creche, e crianças pequenas, na pré-escola, distribuídos em cinco campos de experiências (Brasil, 2018).

Os objetivos citados pertencem ao campo “O eu, o outro e o nós”, para crianças pequenas. A metodologia, contudo, não prevê prevenção do abuso sexual ou da violência doméstica, lacuna também percebida na atuação cotidiana:

> Muitas vezes o aluno chega para nós e nos conta fatos que aconteceu em casa, que os pais desconhecem. Então é importante a família e a escola estarem sempre juntas para debater esse tema. Até o momento é uma preocupação, mas assim... em conteúdos, no que a gente faz, o que a secretaria oferece o fluxo para trabalharmos fica um pouco a desejar. Não é explorada! (P2)

A violência doméstica pode silenciar vítimas e exige atuação protetiva da escola no SGDCA. Sem formação, essa atuação pode gerar novas violações e riscos aos profissionais. Como destacam os autores:

> a proteção integral é a vigilância atenta de todas as pessoas para a detecção de situações de maus-tratos contra crianças e adolescentes e a demanda por combatê-las. No caso do profissional da educação, é de caráter obrigatório a comunicação ao Conselho Tutelar (Nascimento; Botler, 2022, p. 10).

A proteção requer, assim, docentes capazes de reconhecer sinais de violência, encaminhar situações e atuar com os demais órgãos do SGDCA.

Os dois últimos projetos abordam outras aprendizagens. “Cuidando de Goiana” propõe “Meu lugar, minha história”, para creche, e “Lendas/histórias da cidade de Goiana”, para pré-escola, valorizando cultura e identidade local. “Cuidando do planeta” reúne “De olho no Planeta”, para creche, e “Meio Ambiente: Conscientizar, educar e preservar para um mundo melhor”, para pré-escola, voltados ao cuidado com a natureza e as formas de vida (Goiana, 2023).

A PPEI oferece possibilidades para a educação sexual, sem explicitá-la como intenção pedagógica. Incorporar ações de prevenção das violências sexuais e domésticas com crianças e famílias pode contribuir para romper seus ciclos.

4. A ausência de formação de professores como fragilidade na atuação contra as violências sexuais no cotidiano escolar

Diante da ausência de formação específica na graduação e na rede, perguntamos como os docentes acolheriam e encaminhariam suspeitas de abuso sexual contra crianças, especialmente na primeira infância. Nessa seara, “enquanto professora, se eu perceber alguma situação dessa com um dos meus alunos, a primeira reação seria de informar a direção da escola para que a gente pudesse dar novos direcionamentos”, nos afirmou P3, estabelecendo a responsabilidade de comunicação aos órgãos competentes pela gestão escolar. De fato, o art.

56 do ECA reza que “os dirigentes de estabelecimentos de ensino comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de [...] maus-tratos envolvendo seus alunos; [...] negligência, abuso ou abandono afetivo” (Brasil, 1990).

P3 nos leva a refletir sobre outros problemas que podem surgir devido à insegurança desses profissionais, como a comunicação do caso à família, relatada a seguir:

> Eu ainda estou insegura, pois é um assunto que pouco trabalhamos, infelizmente! Principalmente com crianças pequenas, crianças de creche, aí me sinto insegura. Infelizmente! Mas se isso acontecer na minha sala eu vou tentar o máximo ajudar essa criança e essa família também. Se durante uma aula, alguma criança comentasse comigo, ou através de um desenho, que estivesse acontecendo isso com ela, eu passaria a ficar mais atenta a essa criança. Questionaria mais essa criança no dia a dia e levaria essa questão para os responsáveis dessa criança. Conversar com eles, saber o que está acontecendo, ver como poderíamos ajudá-la a sair dessa situação.

A fala revela disposição para proteger, mas também lacunas procedimentais: questionamentos reiterados à criança, comunicação aos responsáveis e ausência de referência à notificação ao Conselho Tutelar. A formação permanente deve orientar essas condutas para evitar revitimização e agravamento dos riscos. O percurso inferencial consistiu em confrontar a conduta hipotética descrita por P3 com as orientações legais de comunicação e proteção e com o referencial sobre revitimização. A fala evidencia insegurança procedimental, mas não demonstra que a participante tenha adotado, em situação real, a conduta mencionada.

Esses “caçadores de lobos maus”, como diz Oliveira (2021), precisam estar atentos, preparados e munidos de conhecimento, para impedir que crianças permaneçam vítimas de qualquer tipo de violência. Contudo, são esses profissionais que apresentam insegurança. Essa insegurança, por parte do profissional, pode colocar em risco a vida da vítima e a do professor, principalmente se um dos pais ou responsáveis for o abusador, assim como, nas situações de violência física, em que os casos são majoritariamente intrafamiliares e repetitivos.

Além disso, a dificuldade de enfrentamento não está apenas na identificação da violência, mas também na resistência de familiares e da própria comunidade à formação para a sexualidade desde a infância, bem como ao reconhecimento da origem dos abusos. A disseminação da concepção religiosa de que a família é constitutivamente boa, patriarcal e naturalmente ordenada por uma hierarquia contribui para o silenciamento das vítimas, a subnotificação dos casos e a manutenção do entendimento equivocado de que o abuso sexual infantil constitui um evento raro ou excepcional (Nascimento, 2025).

Essa foi a consideração principal quando solicitamos aos participantes que indicassem quais situações dificultam ou encorajam o trabalho pedagógico de enfrentamento das violências sexuais e a que atribuem esses fatores.

> Estamos no ano de 2026 e ainda estamos vivendo esse tabu, da família não acreditar que a criança pode ser violentada. A gente sabe que as crianças que ficam em casa vulneráveis e não têm o cuidado do pai e da mãe, às vezes são abusadas por um tio e outros parentes. Os pais não acreditam que isso possa acontecer, praticado por um adulto tão próximo da criança. Essa é a principal dificuldade, muitos acreditarem que é um assunto desnecessário porque acreditam que são poucos os casos de abuso (P2).

Nesse relato, observa-se, ainda, uma tendência à minimização ou à "normalização" do abuso, sobretudo, quando o agressor não deixa marcas físicas visíveis da violência. Nessas situações, é comum que o relato da vítima seja colocado em dúvida, questionando-se a veracidade de sua percepção sobre o ocorrido. Tal desconfiança torna-se ainda mais acentuada nos casos em que o abuso é praticado de forma manipulativa, acompanhado de demonstrações de afeto ou outras estratégias utilizadas pelo agressor que simulam proteção para confundir e dificultar a validação da comunicação da violência, sem deixar de considerar a influência do machismo, da misoginia e de justificações religiosas para forçar o silenciamento das vítimas.

A inferência limita-se à percepção expressa por P2 acerca da descrença familiar. Não se generaliza essa percepção a todas as famílias da comunidade nem se atribuem, sem evidência adicional, condutas específicas aos possíveis agressores. Todavia, existem outras situações que prejudicam o trabalho preventivo na escola e na comunidade, impactando substancialmente a ação esperada para o profissional da educação: o medo de represálias, conforme relata G2:

> Podemos dizer que existem situações que dificultam esse trabalho. A falta de informação é uma das situações. Como estamos trabalhando com esse tema recentemente, não temos um conhecimento mais abrangente de como lidar, de como trabalhar... estamos ainda nessa busca, tentando aprimorar e adquirir conhecimento. Outro obstáculo é que essa comunidade é bastante violenta, então tudo que a gente faz tem que ser no sigilo, não pode ser anunciado. O medo da violência também atrapalha.

O medo de represálias pode adiar a prevenção e a comunicação de suspeitas. A literatura permite relacionar esse risco à subnotificação e a obstáculos às políticas públicas, inclusive diante de desigualdades de gênero, mas tais efeitos não foram demonstrados pelas entrevistas. A fala de G2 sustenta a identificação do medo de represálias como obstáculo percebido. Os dados não permitem afirmar a ocorrência de omissão efetiva nem estabelecer

efeitos particulares sobre grupos sociais não contemplados nas entrevistas. Tais relações permanecem como hipóteses apoiadas na literatura.

Nesse contexto, práticas educativas, como programas de formação continuada que incluam oficinas e palestras sobre como identificar sinais de abuso e sobre os direitos das crianças e a importância de criar ambientes escolares saudáveis e seguros, podem impactar toda a comunidade e reverter muitos riscos. Para Freire (1996, p. 84), a educação não se restringe à escola, mas deve alcançar toda a comunidade, especialmente em temas de grande relevância social como a proteção infantil. Assim sendo, a conscientização de todo o SGDCA sobre os direitos da criança e a prevenção do abuso sexual é um dos passos mais importantes para a construção de uma cultura de proteção e segurança para as crianças.

Considerações finais

Os resultados deste estudo evidenciam que a prevenção das violências sexuais na primeira infância permanece como uma lacuna significativa nas políticas de formação continuada do município investigado, apesar de sua previsão indireta em documentos normativos locais e nacionais. Embora os documentos da política educacional mencionem a capacitação de educadores para o enfrentamento das violências e o estudo dos direitos da criança, tais diretrizes não se materializam em ações sistemáticas de formação voltadas à educação sexual e à proteção integral das crianças pequenas.

O estudo demonstrou que o trabalho de professores e gestores é reconfigurado pela lógica da proteção integral das infâncias. As participantes reconhecem a relevância do tema e expressam demanda por formação específica, porém atuam em um contexto marcado por insegurança, desconhecimento dos protocolos de proteção, medo de represálias e forte influência de fatores culturais e políticos que dificultam a abordagem da sexualidade no espaço escolar. Essas condições produzem fragilidades na identificação, no acolhimento e no encaminhamento de situações suspeitas, podendo comprometer a efetividade do SGDCA.

Os achados também permitiram compreender a prevenção das violências sexuais como dimensão constitutiva do direito à educação infantil. Nessa perspectiva, a educação para a proteção integral emerge como elemento fundamental da qualidade social da educação, deslocando o debate para além do desempenho escolar e incorporando a garantia da dignidade, da segurança e do desenvolvimento integral das crianças.

Conclui-se, portanto, que a ausência de formação continuada específica sobre prevenção do abuso sexual infantil fragiliza a atuação docente e limita a capacidade da escola e dos professores de exercerem plenamente sua função socioprotetiva. Assim, não basta que a norma esteja inscrita no arcabouço legal; é necessário que o município crie políticas que deem condições efetivas para sua concretização e assegurem a plena efetividade da proteção integral no cotidiano escolar.

Referências

AGÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO DE PERNAMBUCO. **Polo automotivo de Goiana deve receber novo ciclo de investimentos**. Recife: ADEPE, 26 abr. 2023. Disponível em: https://www.adepe.pe.gov.br/polo-automotivo-de-goiana-deve-receber-novo-ciclo-de-investimentos/. Acesso em: 1 set. 2026.

BENEDEK, W. **Compreender os Direitos Humanos**: manual de educação para os direitos humanos. Coimbra: Centro de Direitos Humanos, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA). **Resolução nº 113, de 19 de abril de 2006**: dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: CONANDA, 2006.

BRASIL. **Lei nº 14.679, de 18 de setembro de 2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e a Lei nº 8.080, de 19 de setembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14679.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069compilado.htm. Acesso em: 13 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

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

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Londres, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa. Acesso em: 14 set. 2026.

CASALECCHI, G. **Legado democrático e apoio à democracia na América Latina**: evidências e mecanismos explicativos. Curitiba: Ed. UFPR, 2018.

CERQUEIRA, D. et al. **Atlas da violência 2026**. Brasília, DF: Ipea; São Paulo: FBSP, 2026. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/entities/publication/9ab87dfc-33eb-4ac2-8a54-f4f1543dabbc. Acesso em: 1 set. 2026.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **19º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: https://publicacoes.forumseguranca.org.br/items/c3605778-37b3-4ad6-8239-94e4cb236444. Acesso em: 1 set. 2026.

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

GOIANA. **Lei nº 2.291, de 22 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação (PME) do Município de Goiana. Goiana: Câmara Municipal, 2015. Disponível em: https://portal.goiana.pe.leg.br/norma.php?id=643. Acesso em: 1 set. 2026.

GOIANA. Secretaria Municipal de Educação e Inovação. **Proposta pedagógica para a Educação Infantil**. Goiana: Departamento de Educação Infantil, 2023.

IBGE. **Goiana (PE)**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2023. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pe/goiana.html. Acesso em: 1 set. 2026.

LIBÂNEO, José C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Bruna S. A.; LUVISCH, Harry; CARONI, Lucca. ECA comemora 35 anos: um marco civilizatório de inspiração e influência para a proteção dos direitos da criança e do adolescente. **Revista Foco**, São Paulo, v. 18, n. 5, p. e8731, 2025. Disponível em: https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/8731/6170. Acesso em: 18 fev. 2026.

NASCIMENTO, José A. **Políticas, práticas e percepções nas intersecções educativas entre escolas e famílias**. Tese (Livre-Docência) – Universidade de Pernambuco, Petrolina, 2025.

NASCIMENTO, José A.; BOTLER, Alice M. H. A qualidade da educação pode ser demandada ao Conselho Tutelar? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/LgTdbPg8mtQHQMfmGghBtLh/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 12 out. 2025.

OLIVEIRA, Mcdouglas de. **Entre chapeuzinhos e lobos maus**: o abuso sexual infantil e a escola enquanto rede de proteção e enfrentamento. Curitiba: Appris, 2021.

PERNAMBUCO. Conselho Estadual de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Plano Estadual Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes de Pernambuco 2018-2027**. Recife: CEDCA/PE, 2019.

RIBEIRO, Marcos. **A conversa sobre sexualidade na escola:** da Educação Infantil ao Ensino Médio. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2022.

RICHARDSON, R.; RODRIGUES, L. A. R. Investigação e intervenção na gestão escolar: metodologia do trabalho científico. In: **Curso de especialização em gestão e avaliação da educação pública**. Módulo III. Recife, 2013.

ROCHA, Leiliane. **Como falar sobre sexualidade com as crianças**: um guia prático de educação sexual infantil para pais. Bauru: Astral Cultural, 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ**., Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–180, jan./abr., 2007. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v12n34/v12n34a12.pdf. Acesso em: 08 out. 2026.

SCHWARCZ, Lilia. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

SILVA, Beatriz C. Goiana: uma vila operária cercada por igrejas. Continente, Recife, ano 11, n. 128, p. 48-55, ago. 2011. Disponível em: https://revistacontinente.com.br/secoes/arquivo/goiana--uma-vila-operaria-cercada-por-igrejas . Acesso em: 18 set. 2025.

SILVA, M. I. N.; MARANHÃO, I. M. L.; NASCIMENTO, José A. Formação Docente e Direitos das Infâncias. *In*: JORGE, M.; MALVEZZI, A.; AMORIM, F. (org.). **Pesquisas em Educação e Sociologia**: perspectivas em debate. Recife: EDUPE, 2025. p. 57-90.

SILVA, M. I. N. **Implicações dos direitos da educação e dos direitos da aprendizagem na micropolítica escolar**: estudo de caso numa escola de educação infantil no Agreste Pernambucano. Recife: EDUPE, 2026.

SOUSA, Patricia E. J. de.; MACHADO, Maria I. Educação sexual e neoconservadorismo: uma análise a partir da BNCC. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 15, n. 43, p. 169–191, 2024. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/8735/6406. Acesso em: 18 mar. 2025.

SOUSA, S. G. V.; SILVA, G. B.; LIMA, F. L. V. G. **Goiana, cidade histórica**. Goiana: Secretaria de Educação de Goiana, 2010.

YIN, Robert. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/73876v85

Educação básica e regulação do trabalho docente: reformas da carreira do magistério paulista no período de 1985–2025[1]

Basic education and regulation of teaching work: reforms to the teaching career in São Paulo from 1985 to 2025

André Luis Dolencsko[2] 0000-0003-1215-8879 [I]
Marina Caprio[3] 0000-0002-2636-9792 [II]

[I] Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Cuiabá, MT, Brasil; andre.educ@gmail.com
[II] Universidade de São Paulo - USP, Ribeirão Preto, SP, Brasil; marina.caprio@usp.br

Resumo:
Este artigo examina como as mudanças normativas na carreira docente do Estado de São Paulo, de 1985 a 2025, reconfiguraram os significados do reconhecimento, da formação docente, do desempenho e da autonomia profissional. À medida que uma pretensa "extinção" dos planos de carreira se produziu, na prática, foi a coexistência de diferentes regimes profissionais. Trata-se de um estudo qualitativo, documental e comparativo, que analisa o corpus composto por leis complementares, decretos e resoluções complementares da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A análise foi enquadrada nas seguintes categorias: estrutura de carreira, formação e desenvolvimento; avaliação; resultados educacionais e autonomia profissional. Os resultados indicam que a Lei Complementar nº 1.374/2022 não substituiu integralmente o regime de remuneração e critérios funcionais estabelecidos pela Lei Complementar nº 836/1997, gerando um sistema de duplicação. Os dados também apontaram mudança na formação no âmbito do direito para a qualificação funcional, a crescente importância da avaliação de desempenho e dos resultados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), bem como a autonomia regulada. A implicação é que a carreira funciona tanto como uma ferramenta de reconhecimento dos professores quanto como uma tecnologia de governo do ensino.
Palavras-chave: Política Educacional; Carreira Docente; Educação Básica

Abstract:
This article examines how normative changes in the teaching career in the state of São Paulo, from 1985 to 2025, reconfigured the meanings of recognition, teacher training, and professional performance and autonomy. While a supposed "extinction" of career plans occurred, in practice, different professional regimes coexisted. This is a qualitative,

[1] Artigo vinculado ao Projeto de Pesquisa 196/2026 intitulado "Educação Antirracista nos currículos da Educação Básica em Mato Grosso: decolonialidade, interseccionalidade e políticas educacionais" em desenvolvimento.

[2] Realizou pós-doutorado em Educação pela Universidad Nacional Autónoma de Mexico, UNAM (2026); Doutor (2023) e Mestre (2018) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, Especialista em Gestão Escolar (2020) e Educação a Distância (2010) e Pedagogo (2008). Professor no Departamento de Ensino e Organização Escolar do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, UFMT. Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1215-8879. E-mail: andre.educ@gmail.com.

[3] Realizou pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro. É doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Filosofia pela UNESP e pedagoga pela UNESP, campus de Araraquara. É docente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP), no Departamento de Educação, Informação e Comunicação, onde é responsável pelas disciplinas de Didática e Teorias do Currículo. E-mail: marina.caprio@usp.br ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2636-9792

documentary, and comparative study that analyzes a corpus composed of complementary laws, decrees, and resolutions from the São Paulo State Department of Education. The analysis was framed by the categories: career structure, training and development; evaluation; educational outcomes; and professional autonomy. The results indicate that Complementary Law No. 1,374/2022 did not fully replace the remuneration regime and functional criteria established by Complementary Law No. 836/1997, generating a system of duplication. The data also pointed to a shift in training from law to functional qualification, the growing importance of performance evaluation and the results of SARESP (São Paulo State School Performance Assessment System), as well as regulated autonomy. The implication is that the career path functions both as a tool for recognizing teachers and as a technology for governing education.
Keywords: Educational Policy; Teaching Career; Basic Education

Introdução

A carreira docente deve ser compreendida como uma dimensão estruturante que organiza as condições de ingresso, formação, remuneração, carga de trabalho, estabilidade e progressão. Esse reconhecimento está consolidado no marco legal brasileiro como princípio constitucional da educação, por meio de planos de carreira, ingresso por concurso público, piso salarial profissional, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e legislação sobre o piso salarial profissional nacional (BRASIL, 1988; 1996; 2008). Longe de configurar um mero arranjo administrativo, tal arcabouço jurídico expressa uma determinada compreensão acerca da profissão e estabelece o contexto institucional no qual os docentes constroem suas trajetórias. Contudo, para que essa estrutura cumpra seu papel, a valorização docente deve transcender o aspecto legal e abranger dimensões materiais, formativas e simbólicas, constitutivas para o cumprimento do direito à educação (Saviani, 2013; Tardif, 2014).

Seus dispositivos normativos podem ser interpretados como tecnologias de governo, na acepção foucaultiana, na medida em que instituem classificações, avaliações, incentivos e orientam a conduta profissional (Foucault, 2008; 2014). Alterações na estrutura da carreira podem reconfigurar a progressão funcional e remodelar os sistemas de reconhecimento por meio dos quais os docentes constroem suas identidades profissionais (Dubar, 2005), já que a autonomia profissional pressupõe controle sobre os critérios e significados associados ao próprio trabalho (Freidson, 2001). Desse modo, a carreira docente revela-se como um terreno de disputa entre profissionalização e controle, reconhecimento coletivo e responsabilização individual, bem como um alvo privilegiado para compreender como as políticas educacionais conectam o valor atribuído ao professor à regulação da profissão.

No estado de São Paulo, a carreira docente apresenta uma configuração singular, definida por diferentes escalas normativas sobrepostas e por regimes profissionais que

coexistem na mesma rede pública. A estrutura que se constituiu com o Estatuto do Magistério (LC nº 444/1985) e o Plano de Carreira (LC nº 836/1997) foi progressivamente atravessada por políticas de bonificação e promoção por mérito (São Paulo, 1985; 1997; 2001; 2009). A virada ocorre com a LC nº 1.374/2022, que inseriu remuneração por subsídio, trilhas de exercício e evolução por desempenho, sem extinguir o regime anterior, pois a adesão ao novo plano foi facultativa (SÃO PAULO, 2022; 2023). O Decreto nº 69.046/2024 explicitou essa dualidade ao limitar o novo sistema de avanço aos profissionais que aderiram ao plano, enquanto regulações posteriores vincularam estabilidade e progressão funcional à etapa probatória, à qualificação e à formação obrigatórias (São Paulo, 2024; 2025). O caso paulista, assim, não indica uma simples substituição de modelos, mas a construção de uma arquitetura normativa que permite questionar em que medida valorização, formação, avaliação e autonomia são reformuladas pelas políticas contemporâneas de regulação do trabalho docente.

Esse cenário, marcado pela coexistência de regimes profissionais e pela reconfiguração da formação como requisito funcional, coloca desafios analíticos que a literatura ainda não enfrentou sistematicamente. Embora haja avanços no campo acadêmico, são escassos os estudos que exploram a carreira como dispositivo de governo do ensino em contextos de regimes profissionais plurais. Pesquisas como as de Campelo (2023) oferecem elementos para compreender o gerencialismo na formação de professores, mas a relação entre formação, avaliação, resultados educacionais e progressão funcional na legislação recente de São Paulo permanece pouco explorada.

A escolha do estado de São Paulo justifica-se por sua relevância estatística: a rede pública paulista é a maior do Brasil, com cerca de 3,5 milhões de alunos e 190 mil professores (São Paulo, 2024), respondendo por parcela significativa dos 47,1 milhões de estudantes e 2,4 milhões de professores da educação básica brasileira (Brasil, 2024). Essa magnitude, associada à diversidade de contextos escolares e à coexistência de regimes profissionais, torna o exame de suas normas particularmente fecundo para a compreensão das tensões entre valorização, regulação e governo do trabalho docente.

Considerando essa lacuna, a contribuição original desta investigação, desenvolvida no âmbito dos grupos de pesquisa dos autores e de suas pesquisas de pós-doutoramento sobre formação, profissão e carreira docente, consiste em comparar o percurso normativo da carreira docente em São Paulo entre 1985 e 2025, com o intuito de demonstrar como a formação progressivamente se desloca de direito para requisito funcional, sendo substituída por documentos contabilizados antes da estabilização e progressão. Ao articular regimes

sobrepostos, formação, desempenho e resultados escolares, o estudo propõe compreender a carreira não apenas como técnica de valorização, mas como tecnologia política que direciona o trabalho docente de maneira distinta daquela que o legitima.

A investigação orienta-se pela questão: como a coexistência entre o regime da LC nº 836/1997 e o plano da LC nº 1.374/2022 reconfigura os significados da formação, do desempenho e da autonomia docente em São Paulo? Parte-se da hipótese de que essa duplicação produz diferenciais de remuneração e funcionais, representando diferentes estilos de governança sobre o ensino, nos quais formação, reconhecimento e progressão estão progressivamente submetidos a processos de avaliação, certificação e mensuração de desempenho.

Para tanto, adota-se uma abordagem qualitativa, documental e analítico-interpretativa (CELLARD, 2008; BOWEN, 2009), cujo corpus é composto pelas legislações, decretos e resoluções da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. A análise comparativa fundamenta-se em normas sobre admissão, remuneração, carga de trabalho, formação, avaliação e progressão funcional, organizadas sob as categorias de valor profissional, formação regulada, performatividade e autonomia docente. Por fim, retoma a questão de pesquisa e a hipótese, delineia as contribuições do estudo e apresenta as limitações de inferir, com base apenas em documentação normativa, o que essas políticas implicam para os professores em seu cotidiano.

1. O percurso metodológico

Esta pesquisa qualitativa, de natureza documental, comparativa e analítico-interpretativa (Cellard, 2008; Bowen, 2009), tem como objetivo compreender as mudanças normativas na estrutura da carreira docente em São Paulo entre 1985 e 2025. O corpus efetivo foi delimitado por atos normativos estaduais que impactaram diretamente a estrutura da carreira, a remuneração, a formação, a avaliação e a progressão funcional dos integrantes do magistério paulista entre 1985 e 2025: Lei Complementar nº 444/1985 (Estatuto do Magistério); Lei Complementar nº 836/1997 (Plano de Carreira, Vencimentos e Salários); Lei Complementar nº 909/2001 (Bonificação por Mérito); Lei Complementar nº 1.097/2009 e Decreto nº 55.217/2009 (promoção por avaliação); Leis Complementares nº 1.374/2022 e nº 1.396/2023 (novo plano de carreira por subsídio); Decreto nº 69.046/2024 (estágio probatório e progressão); Resoluções SEDUC nº 115/2024 e nº 114/2025 (formação e

progressão funcional). Como documentos de referência, não integrantes do núcleo comparativo, foram adotados a Constituição Federal de 1988, a LDB e a Lei nº 11.738/2008.

Os critérios de inclusão documental foram: (i) fontes oficiais; (ii) que afetam diretamente o desempenho profissional dos professores; (iii) presença de dispositivos sobre as dimensões investigadas; e (iv) publicação até 31 de dezembro de 2025. As normas foram coletadas nos repositórios da Assembleia Legislativa e do Diário Oficial do Estado, sendo selecionadas com base na identificação do autor, data, finalidade declarada e disposições normativas. Foram consultadas redações originais e consolidadas, registrando-se alterações, revogações e regulamentações para não atribuir dispositivos posteriores ao texto inicial. Foram excluídos avisos, manuais, diretrizes locais e atos operacionais que não alteraram diretamente ingresso, carga de trabalho, remuneração, capacitação, avaliação ou progressão. Regras nacionais e estaduais tangenciais à profissão docente foram utilizadas apenas para contextualização.

O tratamento analítico do corpus desenvolveu-se em quatro etapas: (1) leitura exploratória e ordenação cronológica dos documentos, identificando contexto, objetivos, públicos-alvo e disposições normativas; (2) localização e registro de artigos, incisos e parágrafos referentes à entrada, progressão, remuneração, formação, avaliação e estabilidade; (3) codificação e sistematização em matriz de comparação a partir das categorias: arquitetura e valorização da carreira, formação e desenvolvimento profissional, avaliação e performatividade, autonomia e modelo de professor.

A pesquisa limitou-se à análise de documentos normativos publicamente disponíveis, não envolvendo participantes, intervenções institucionais ou dados pessoais, portanto não exigiu submissão ao sistema de revisão ética. Foram observados os princípios de integridade científica, fidelidade às fontes e transparência metodológica, especificando os dispositivos examinados e distinguindo o conteúdo expresso pelas normas das interpretações analíticas. Os autores reconhecem a limitação do estudo: a análise documental permite compreender o desenho legal-institucional dos modelos de carreira, mas não como essas políticas são traduzidas no cotidiano escolar. A investigação constitui, assim, um estudo comparativo no nível da formulação de políticas, deixando em aberto para pesquisas futuras que examinem a implementação por meio de dados funcionais, observações, questionários ou entrevistas com profissionais em diferentes regimes de carreira.

2. A carreira docente como direito e política nacional

A emergência da carreira docente como pauta política no Brasil encontra seu marco fundante no processo de redemocratização do país, sendo a Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) seu palco decisivo. Nesse contexto, conforme Saviani (2013), a educação, até então tratada sob uma perspectiva instrumental de segurança nacional e formação de mão de obra, passou a ser reivindicada como um direito social fundamental. A mobilização da sociedade civil e das entidades educacionais durante os trabalhos constituintes deslocou o eixo do debate: da mera provisão de vagas para a garantia da qualidade do ensino, entendida como intrinsecamente dependente da valorização e profissionalização dos educadores. Superar o caráter fragmentado e assistencialista que marcava a profissão tornou-se, portanto, um objetivo central do novo projeto constitucional.

A cristalização dessas demandas no texto da Carta de 1988 representou um avanço. O Artigo 206 elevou a "valorização dos profissionais do ensino" ao patamar de princípio constitucional, estabelecendo como imperativo legal a criação de planos de carreira para o magistério público. Este dispositivo não apenas assegurou mecanismos formais de profissionalização, como o ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos, mas também vinculou, de forma pioneira, a dignidade da função docente a direitos como o piso salarial profissional. Saviani (2013) destaca que essa transição do debate para a norma consolidou um entendimento crucial: a necessidade de um regime jurídico específico para a carreira, capaz de garantir estabilidade e progressão funcional baseada na qualificação. A Constituição, assim, funcionou como um alicerce que compeliu o Estado a formular políticas de pessoal para a educação básica, convertendo uma reivindicação histórica em um mandato legal.

A carreira docente não se restringe à organização administrativa de cargos e vencimentos, pois materializa concepções de valorização e resulta de disputas políticas em torno das condições de trabalho. Ao analisar a trajetória salarial do magistério sul-mato-grossense, Stockmann (2018) demonstra que trabalho e remuneração constituem dimensões indissociáveis da valorização simbólica e material da profissão, perspectiva que contribui para compreender as reformas paulistas como processos simultaneamente normativos, econômicos e políticos.

Nesse percurso, é possível identificar, à luz das categorias propostas por Nóvoa (1995), uma tentativa de superação do que o autor denomina como "ocupação principal" etapa na qual o magistério se caracterizava por baixa qualificação e ausência de regulação estatal em direção a um modelo de "licença do Estado", no qual a profissão passa a ser organizada,

regulada e controlada pelo poder público. A Constituição de 1988 e a legislação subsequente representam, nesse sentido, a consolidação dessa licença estatal sobre a docência, estabelecendo critérios de ingresso, formação e progressão que institucionalizam a carreira como um dispositivo de governo do ensino.

Uma análise do Artigo 206, contudo, revela uma trajetória legislativa complexa, marcada por avanços, contradições e retrocessos. Inicialmente, seu inciso V assegurava direitos como plano de carreira e piso salarial ao "magistério público", em uma concepção mais restrita, e previa a obrigatoriedade do regime jurídico único na União. A Emenda Constitucional nº 19/1998, produto do auge das reformas administrativas de inspiração neoliberal, representou um primeiro recuo ao suprimir essa obrigatoriedade, resultando em perdas significativas, especialmente para o regime previdenciário da categoria. Já a Emenda Constitucional nº 53/2006 promoveu uma transformação semântica e conceitual, substituindo a expressão "profissionais do ensino" por "profissionais da educação escolar". Esse deslocamento ampliou o escopo dos direitos constitucionais, estendendo as garantias de carreira a todos os trabalhadores da educação pública, e não apenas aos docentes. Simultaneamente, a emenda instituiu o princípio do piso salarial profissional nacional (inciso VIII), posteriormente regulamentado pela Lei nº 11.738/2008. A consolidação desta perspectiva ampliada se deu com a Emenda Constitucional nº 108/2020, que reforçou o vínculo causal entre condições dignas de trabalho e a qualidade da educação. O percurso constitucional delineia, portanto, uma dupla tendência: a ampliação do conceito de profissional da educação, reconhecendo a escola como um coletivo de trabalho, e a consolidação de instrumentos de padronização mínima das condições de exercício profissional em todo o território nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) operacionalizou e detalhou essa visão constitucional. Seu artigo 61, em sua versão original, já estabelecia uma definição abrangente para os profissionais da educação básica, abarcando desde docentes até gestores, especialistas e funcionários com formação pedagógica. Contudo, foi por meio de sucessivas alterações legislativas, notadamente as Leis nº 12.014/2009, nº 12.796/2013 e nº 13.415/2017, que o dispositivo ganhou novos contornos. Estas reformulações não apenas discriminaram formalmente as diferentes categorias profissionais (docentes, especialistas em gestão, funcionários com formação técnica e profissionais de notório saber para o ensino técnico), mas também alinharam suas qualificações às exigências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nóvoa (1995) argumenta que a profissionalização docente envolve, para além da regulação estatal, o fortalecimento de duas dimensões constitutivas. A primeira é a dimensão dos conhecimentos e técnicas, que diz respeito à base de saberes específicos que fundamentam a prática docente, envolvendo tanto a formação inicial quanto a continuada, bem como o domínio de metodologias, didáticas e conteúdos próprios da área de atuação. A segunda é a dimensão das normas e valores, que se refere ao conjunto de princípios éticos, compromissos sociais e códigos de conduta que orientam a ação do professor, incluindo sua responsabilidade para com os alunos, a comunidade escolar e o projeto educativo mais amplo. Nessa perspectiva, a formalização legal da carreira no Brasil, embora indispensável, não se esgota na dimensão normativa. A consolidação de direitos por meio de leis como a do Piso Salarial Nacional (Lei nº 11.738/2008), embora represente uma vitória histórica contra a desvalorização crônica, insere o magistério em um campo de tensões constitutivas. Ao mesmo tempo em que busca garantir patamares mínimos de dignidade, essa estrutura normativa cada vez mais detalhada passa a funcionar como um dispositivo de regulação do trabalho e da própria identidade docente. A profissionalização conquistada, paradoxalmente, convive com a emergência de novas lógicas de controle, performatividade e responsabilização individual. Nesse sentido, o caso brasileiro parece ilustrar o que Nóvoa (1995) identifica como uma crise do ciclo estatal de controle do ensino, na qual os professores atravessam um período de decisões fundamentais para o futuro da profissão. A valorização docente, portanto, revela-se como um campo em permanente disputa, onde as conquistas legais são constantemente tensionadas por racionalidades políticas e gerenciais em transformação.

2.1. A constituição normativa da carreira docente no estado de São Paulo

Essas tensões entre profissionalização e regulação, valorização e controle, encontram uma expressão concreta no processo histórico de normatização da carreira docente no estado de São Paulo, marcado por controvérsias e sobreposições de regimes que refletem, em escala local, os dilemas identificados por Nóvoa (1995). A Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, instituiu o Estatuto do Magistério de São Paulo já no âmbito de aperfeiçoamento da reordenação política e antes do decreto da Constituição Federal (1988) que estabeleceu uma norma de corporativismo para os profissionais estaduais. O ensino passou a ser visto como uma profissão especializada, com requisitos próprios de ingresso para a admissão e diversas formas de provimento, responsabilidades, jornada de trabalho, direitos e deveres; mecanismos de participação na organização escolar foram especificados no estatuto.

Esperava-se conferir estabilidade institucional à profissão, embora ela tenha sido organizada sob uma racionalidade burocrático-administrativa, bem como projetar uma concepção de carreira ligada ao ensino entendida como função pública, participação na tomada de decisões na educação e existência de condições específicas para a realização do trabalho pedagógico (São Paulo, 1985).

A autonomia concedida como parte desse arranjo não correspondia a uma liberdade irrestrita e absoluta, mas sim a um espaço de discricionariedade profissional protegido por disposições estatutárias, reconhecimento de obrigações e formas coletivas de organização. Nesse sentido, a Lei Complementar nº 444/1985 representou ao mesmo tempo um instrumento de valoração e regulação, pois, embora garantisse direitos e reconhecimento profissional, também definiu responsabilidades, hierarquias e formas legítimas de exercício do magistério.

A promulgação da Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, reorganizou essa estrutura ao instituir o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários, em conformidade com as disposições da legislação estadual e com a LDB (de 1996). O novo plano redesenhou classes, níveis, faixas, jornadas de trabalho e tipos de progressão no âmbito da empresa, estabelecendo uma associação mais forte entre tempo de serviço e grau/formação acadêmica/curso às formas (São Paulo, 1997). Essa reorganização manteve aspectos do estatuto do serviço público civil, mas reforçou a carreira como instrumento de gestão e diferenciador de trajetórias profissionais. Essa lógica começou a incluir, nos anos seguintes, mecanismos individuais relacionados ao desempenho. O Abono por Mérito, vinculado à avaliação de desempenho e à assiduidade, e a promoção e progressão em faixas superiores, baseadas em avaliação teórica de conhecimentos (São Paulo, 2001; 2009a, 2009b), representaram uma mudança significativa; o reconhecimento profissional deixou de estar ligado exclusivamente à experiência, à formação e ao pertencimento à carreira, passando a exigir também a comprovação periódica do desempenho dos professores, em consonância com as racionalidades de responsabilização e performatividade que Ball (2005; 2010) analisou na política de São Paulo.

Este percurso adquiriu novas formas com a Lei Complementar n.º 1.374/2022 e, posteriormente, foi alterado pela Lei Complementar n.º 1.396/2023, que criou um plano estruturado em um sistema de bolsas, referências, trilhas de exercício e progressão segundo desempenho e desenvolvimento. Ainda assim, a reforma não eliminou o sistema anterior, uma vez que profissionais já inscritos no plano podem optar por integrar-se a um novo plano,

permanecem coexistindo duas arquiteturas de carreira divergentes (São Paulo, 2022; 2023). Essa distinção foi explicitada no Decreto n.º 69.046/2024, que limitou seu sistema de progressão aos servidores públicos sujeitos ao regime da Lei Complementar n.º 1.374/2022, enquanto as Resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) n.º 115/2024 e 114/2025 aprofundaram a ligação de São Paulo entre formação, avaliação com estabilidade no emprego, desenvolvimento de carreira funcional e resultados educacionais (São Paulo, 2024a; 2024b; 2025). Cursos, percursos formativos, competências profissionais e indicadores de aprendizagem se reúnem para constituir os mecanismos de desenvolvimento da carreira nesta configuração.

A transformação da formação em requisito mensurável de desenvolvimento não constitui um fenômeno isolado da política paulista. Ventorim, Pereira e Bitencourt (2023) identificam, nas políticas de formação continuada, a combinação entre racionalidade técnico-instrumental, gerencialismo e mecanismos de controle do trabalho docente, com o risco de redução da formação à qualificação profissional desvinculada de sua dimensão política. Essa interpretação auxilia a compreender por que, no novo regime paulista, cursos, trilhas e certificações passam a funcionar simultaneamente como oportunidades formativas e evidências para avaliação e evolução funcional.

3. Resultados e discussão

A comparação das normas revela que, em São Paulo, a trajetória de carreira dos professores não pode ser compreendida como um caminho sequencial e linear no qual cada nova regulamentação substituiu integralmente a anterior. Mesmo após a implementação do Plano de Carreira, Remuneração e Vencimentos por meio da Lei Complementar nº 836/1997 e dos mecanismos posteriores de bônus e promoção por mérito (São Paulo, 1985; 1997; 2001; 2009), o Estatuto estabelecido pela Lei Complementar nº 444/1985 permanece como referência geral para os direitos, deveres e formas de organização dos professores. Essa complexidade foi agravada pela Lei Complementar nº 1.374/2022, uma vez que o novo plano, baseado em subsídio, trilhas de exercício e evolução por desempenho e desenvolvimento, não extinguiu universalmente o regime anterior. Profissionais já vinculados ao sistema escolar tiveram a possibilidade de aderir ao novo plano, o que foi claramente diferenciado pelo Decreto nº 69.046/2024, que impediu a aplicação do sistema de avanço àqueles que permaneceram vinculados à Lei Complementar nº 836/1997 (São Paulo, 2022; 2024). Consequentemente, foi criado um arcabouço normativo não unitário, no qual diferentes

regimes de remuneração, progressão de carreira, formação e avaliação coexistem dentro da mesma estrutura estatal. Essa trajetória é sistematizada no QUADRO 1.

QUADRO 1 – Trajetória normativa da carreira do magistério público paulista (1985–2025)

Marco normativo	Regime e profissionais abrangidos	Estrutura da carreira	Evolução e reconhecimento profissional
LC nº 444/1985 – Estatuto do Magistério Paulista	Regime estatutário aplicável aos integrantes do Quadro do Magistério.	Organização por classes docentes e de especialistas, cargos, funções, jornadas, direitos e deveres.	Progressão vinculada à formação, à experiência profissional e ao acesso mediante concurso público.
LC nº 836/1997 – Plano de Carreira, Vencimentos e Salários	Regime remuneratório por vencimentos, atualmente mantido para os profissionais que não aderiram ao plano de 2022.	Carreira estruturada em classes, níveis e, posteriormente, faixas de vencimento.	Evolução pelas vias acadêmica e não acadêmica, considerando titulação, atualização, aperfeiçoamento e produção profissional.
LC nº 909/2001, LC nº 1.097/2009 e Decreto nº 55.217/2009	Mecanismos incorporados ao regime estabelecido pela LC nº 836/1997.	Manutenção da estrutura anterior, com inclusão de incentivos e promoção para faixas superiores.	Bônus associado ao desempenho e à frequência; promoção condicionada à avaliação de conhecimentos, assiduidade, interstício e limite de beneficiários.
LC nº 1.374/2022 e LC nº 1.396/2023 – Novo Plano de Carreira e Remuneração	Regime remuneratório por subsídio, aplicável aos novos integrantes e aos profissionais que realizaram opção irretratável pelo plano.	Carreira organizada em referências e trilhas de exercício e desenvolvimento profissional.	Evolução condicionada ao desempenho, ao desenvolvimento profissional, à frequência e ao cumprimento de interstícios.
Decreto nº 69.046/2024 e Resoluções SEDUC nº 115/2024 e nº 114/2025	Regulamentação destinada aos profissionais submetidos à LC nº 1.374/2022, com exclusão expressa dos integrantes mantidos no regime da LC nº 836/1997.	Regulamentação do estágio probatório e da evolução no novo plano.	Formação obrigatória, acompanhamento da prática, avaliação de desempenho e utilização de indicadores de resultados educacionais.

Fonte: Os autores, 2026

O percurso delineado no Quadro 1 evidencia que a transição da carreira docente em São Paulo não se deu por meio de uma substituição plenamente integrada de um modelo por outro. A partir dos anos 2000, contudo, foram implementados mecanismos de gratificações, avaliação e promoção seletiva, alinhando a valorização profissional a critérios de desempenho, assiduidade e produtividade. A Lei Complementar nº 1.374/2022 aprofundou essa mudança ao estabelecer uma carreira orientada por subsídio, referências, trilhas de

exercício e avaliações periódicas. Como a adesão ao novo plano era facultativa, porém irretratável, a reforma não extinguiu o regime anterior, mas produziu duas estruturas de carreira coexistentes no mesmo sistema estadual.

A análise das disposições relativas à formação e ao desenvolvimento profissional revela que a centralidade atribuída ao conhecimento docente na carreira sofreu mudanças substanciais. A formação deixa de ser apenas uma oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento para se transformar em requisito para a permanência, a progressão e o desempenho funcional. Essa mudança é sistematizada no Quadro 2, que compara, para cada marco regulatório, a noção de formação adotada, os instrumentos que lhe conferem legitimidade e sua articulação com a progressão funcional — evidenciando a transição de uma formação baseada em direitos profissionais para uma formação funcional e comprovadamente regulada.

QUADRO 2 – Concepções e funções da formação na carreira do magistério público paulista (1985–2025)

Marco normativo	Concepção de formação	Instrumentos e evidências	Relação com a carreira
LC nº 444/1985 – Estatuto do Magistério Paulista	Formação entendida como direito profissional e condição para o aperfeiçoamento da prática docente.	Licenciaturas, cursos de atualização, especialização e demais atividades formativas.	Formação e experiência consideradas para ingresso, acesso e progressão funcional.
LC nº 836/1997 – Plano de Carreira, Vencimentos e Salários	Formação reconhecida como indicador de desenvolvimento da capacidade profissional.	Diplomas de graduação e pós-graduação, certificados de atualização e aperfeiçoamento e produção profissional.	Evolução pela via acadêmica, mediante titulação, e pela via não acadêmica, por meio de pontuação e cumprimento de interstícios.
LC nº 1.097/2009 e Decreto nº 55.217/2009	Conhecimento profissional convertido em objeto de aferição para fins de promoção.	Avaliação teórica e prática de conhecimentos específicos, frequência e registros funcionais.	Promoção para faixa superior condicionada ao desempenho na avaliação e limitada a uma parcela dos profissionais habilitados.
LC nº 1.374/2022 e LC nº 1.396/2023 – Novo Plano de Carreira	Formação integrada às trilhas de desenvolvimento e às competências previstas para o exercício profissional.	Cursos, atividades de desenvolvimento, titulação acadêmica e registros institucionais de participação e desempenho.	Evolução para referências superiores condicionada à combinação entre desenvolvimento, desempenho, frequência e interstício.
Decreto nº 69.046/2024 e	Formação concebida também como	Curso de formação durante o estágio probatório,	Cumprimento das atividades formativas

Resolução SEDUC nº 115/2024	mecanismo de acompanhamento, avaliação e conformação da prática profissional.	atividades promovidas pela EFAPE, participação no Programa Multiplica SP, observação da prática e registros de acompanhamento.	integrado à avaliação do estágio probatório e à confirmação do profissional no cargo.
Resolução SEDUC nº 114/2025	Desenvolvimento profissional orientado por percursos institucionalmente definidos e passível de comprovação.	Cursos, trilhas formativas, certificações, registros nos sistemas da Secretaria e componentes da avaliação de desempenho.	As evidências de desenvolvimento passam a compor, juntamente com o desempenho, os requisitos para a evolução funcional no novo regime.

Fonte: Os autores, 2026

Os efeitos funcionais da avaliação também se intensificaram: do acesso e progressão para referência retributiva superior, passou-se à concessão de bônus pecuniário, à promoção limitada a percentuais de profissionais habilitados e, finalmente, à evolução funcional condicionada a pontuação mínima, evidências registradas em formulários próprios e resultados de avaliações institucionais. A avaliação deixou, portanto, de ser apenas diagnóstica ou formativa para assumir efeitos concretos sobre remuneração, promoção, status de estágio probatório e permanência na carreira, alinhando-se às lógicas de performatividade e responsabilização individual analisadas por Ball (2005; 2010). Essa trajetória é sistematizada no Quadro 3, que identifica os mecanismos de avaliação estabelecidos em cada período, os objetos e critérios de mensuração, os efeitos funcionais e o princípio regulatório que orienta cada configuração.

QUADRO 3 – Avaliação, resultados educacionais e efeitos funcionais na carreira do magistério paulista (1985–2025)

Marco normativo	Mecanismo avaliativo	Objeto e critérios	Efeito na carreira
LC nº 444/1985 – Estatuto do Magistério Paulista	Concurso público e comprovação documental para progressão.	Habilitação, formação, experiência e atividades profissionais.	Ingresso, acesso e progressão para referência retributória superior.
LC nº 836/1997 – Plano de Carreira, Vencimentos e Salários	Avaliação de indicadores de desenvolvimento profissional pelas vias acadêmica e não acadêmica.	Titulação, atualização, aperfeiçoamento, produção profissional e interstício.	Evolução para nível retributório superior.
LC nº 909/2001	Avaliação de desempenho associada à frequência.	Desempenho funcional e assiduidade no período considerado.	Concessão de bônus pecuniário, sem alteração permanente

			do posicionamento na carreira.
LC nº 1.097/2009 e Decreto nº 55.217/2009	Avaliação teórica e prática de conhecimentos específicos.	Conhecimentos profissionais, frequência, interstício e classificação entre os candidatos habilitados.	Promoção para faixa superior, limitada a até 20% dos integrantes de cada faixa que cumprissem os requisitos.
LC nº 1.374/2022 e LC nº 1.396/2023	Avaliação articulada ao desempenho e ao desenvolvimento profissional.	Competências, habilidades, frequência, formação e cumprimento de interstícios.	Evolução para referência subsequente no regime remuneratório por subsídio.
Decreto nº 69.046/2024 e Resolução SEDUC nº 115/2024	Avaliação de conhecimentos, prática didática, desempenho baseado em evidências, resultados educacionais e avaliação especial durante o estágio probatório.	Assiduidade, disciplina, iniciativa, responsabilidade, comprometimento, eficiência e produtividade, além da conclusão do curso de formação.	Evolução funcional e, no estágio probatório, confirmação ou exoneração do servidor.
Resolução SEDUC nº 114/2025	Combinação entre avaliação de desempenho e avaliação dos resultados educacionais.	Evidências registradas em formulário próprio, pontuação mínima e resultados do SARESP, com pesos variáveis conforme a trilha e a atuação profissional.	Concessão da evolução por desempenho para os integrantes do regime instituído em 2022.

Fonte: Os autores, 2026

As mudanças nas carreiras redefinem também a autonomia docente e o modelo de profissionalismo exigido pelas regulações. Embora não exista, no texto legislativo, uma definição única e explícita do professor desejável, essa concepção emerge das funções e deveres estabelecidos, dos critérios de progressão, dos processos de formação e dos instrumentos de avaliação validados em cada época. Ao longo do tempo, a autonomia profissional é restringida não apenas pelas responsabilidades genéricas do cargo, mas também pelos percursos de desenvolvimento, pelos níveis de desempenho, pelas evidências da prática e pelos resultados de aprendizagem. Essa transformação é sistematizada no Quadro 4, que compara as modalidades de regulação às quais o trabalho está submetido, os espaços em que a capacidade de tomada de decisão é reconhecida aos professores, os mecanismos de controle associados e o modelo normativo de profissionalismo produzido em cada configuração.

QUADRO 4 – Autonomia docente, mecanismos de regulação e modelos normativos de professor (1985–2025)

Marco normativo	Espaços de autonomia	Mecanismos de regulação e controle	Modelo normativo de professor
LC nº 444/1985 – Estatuto do Magistério Paulista	Liberdade de escolha de materiais, procedimentos didáticos e instrumentos de avaliação; participação no planejamento e no Conselho de Escola.	Deveres funcionais, princípios psicopedagógicos, legislação educacional e planejamento coletivo da unidade escolar.	Profissional com autonomia técnico-pedagógica, responsável pela prática e participante das decisões escolares.
LC nº 836/1997 – Plano de Carreira, Vencimentos e Salários	Manutenção dos direitos estatutários e possibilidade de escolha entre diferentes vias de desenvolvimento profissional.	Pontuação, certificação, interstícios e critérios administrativos para reconhecimento da formação e da produção profissional.	Professor responsável por sua formação e pelo desenvolvimento de sua capacidade profissional.
LC nº 909/2001, LC nº 1.097/2009 e Decreto nº 55.217/2009	Preservação formal da autonomia pedagógica, sem participação docente na definição dos critérios de avaliação e promoção.	Avaliação de desempenho, frequência, provas de conhecimentos, classificação e limitação do número de promovidos.	Professor assíduo, detentor de conhecimentos mensuráveis e individualmente responsável por sua progressão.
LC nº 1.374/2022 e LC nº 1.396/2023	Atividades pedagógicas sem interação com estudantes em local de escolha do docente, ressalvada a possibilidade de convocação; movimentação entre trilhas condicionada à designação.	Trilhas de exercício, competências, frequência, interstícios e avaliações de desempenho e desenvolvimento.	Professor flexível, adaptável às funções institucionais e responsável por demonstrar desenvolvimento e desempenho.
Decreto nº 69.046/2024 e Resolução SEDUC nº 115/2024	Decisões pedagógicas submetidas a observação, acompanhamento e devolutivas da gestão e dos avaliadores.	Avaliação da prática didática, formulários baseados em evidências, formação obrigatória, comissões avaliadoras e registros nos sistemas da Secretaria.	Professor continuamente formado, monitorado e capaz de demonstrar competências e adequação às atribuições do cargo.
Resolução SEDUC nº 114/2025	Autonomia pedagógica preservada formalmente, mas condicionada por evidências de desempenho e resultados educacionais.	Avaliação por formulários, pontuação mínima, painéis de acompanhamento e resultados do SARESP ou de outra avaliação institucional.	Professor performativo e responsabilizado, cuja qualidade profissional é associada à produção de evidências e resultados mensuráveis.

Fonte: Os autores, 2026

A comparação apresentada no Quadro 4 permite concluir que as reformas não aboliram formalmente a autonomia docente, mas alteraram as condições em que ela é exercida e reconhecida. No quadro estatutário, o professor emerge como um profissional com autonomia técnico-pedagógica, agente no planejamento escolar e responsável por sua própria

trajetória formativa. As normas mais recentes, contudo, passam a delimitar essa agência no âmbito de percursos, competências, avaliações, registros e objetivos já estabelecidos pela administração. Produz-se, assim, uma autonomia regulada, na qual existem espaços para a tomada de decisão em torno da prática, mas que funcionalmente são condicionados à capacidade de produzir desempenho evidencial e valor operacional. Esse movimento não é homogêneo, pois a coexistência dos regimes regidos pelas Leis Complementares nº 836/1997 e nº 1.374/2022 submete profissionais do mesmo sistema escolar a critérios distintos de desenvolvimento, avaliação e responsabilização. A carreira serve, assim, tanto como ferramenta para remuneração e promoção quanto como meio de governar o trabalho docente, na medida em que produz construções particulares sobre o que conta como bom ensino, moldando condutas e expectativas de reconhecimento profissional.

Conclusões

O percurso analítico empreendido ao longo deste trabalho permitiu mapear as transformações legislativas que conformaram a carreira docente no estado de São Paulo entre 1985 e 2025 e interpretá-las como expressão de racionalidades políticas mais amplas. coexistência que submete professores de uma mesma rede a critérios distintos de remuneração, formação, avaliação e progressão funcional. Enquanto nos marcos iniciais a formação e a experiência eram consideradas para ingresso, acesso e progressão funcional, as regulamentações mais recentes condicionam a evolução à combinação entre desenvolvimento, desempenho, frequência e interstício, transformando a formação em dispositivo de conformação da prática profissional. A formação deixa de ser apenas uma oportunidade de aprendizagem para se tornar um mecanismo de acompanhamento, avaliação e conformação da atuação docente.

Os efeitos funcionais da avaliação também se intensificaram: do acesso e progressão para referência retributiva superior, passou-se à concessão de bônus pecuniário, à promoção limitada a percentuais de profissionais habilitados e, finalmente, à evolução funcional condicionada a pontuação mínima, evidências registradas em formulários próprios e resultados de avaliações institucionais. A avaliação assumiu, assim, efeitos concretos sobre remuneração, promoção, estágio probatório e permanência na carreira, alinhando-se a lógicas de performatividade e responsabilização individual.

A contribuição original desta investigação reside em evidenciar que a carreira docente opera simultaneamente como tecnologia política de governo do ensino, ao instituir

classificações, definir perfis profissionais e orientar condutas, e como terreno de disputa entre diferentes concepções de profissionalismo e autonomia. A sobreposição normativa, mais do que um efeito colateral da transição legislativa, configura-se como um dispositivo que produz diferentes estilos de governança sobre o trabalho docente.

Em um contexto marcado pela plataformização da educação e pela difusão de racionalidades empresariais, as transformações normativas em São Paulo sugerem que o Estado redefine o sentido da valorização docente, deslocando-a de um horizonte de direitos coletivos para um campo de responsabilização individual e desempenho mensurável. Esse movimento coloca em questão o próprio sentido público e ético da profissão, indicando a necessidade de repensar a carreira como um percurso de desenvolvimento intelectual e profissional, e não apenas como ascensão regulada por métricas. Este estudo espera ter contribuído para iluminar os mecanismos que distanciam a profissão desse horizonte e, ao fazê-lo, indicar caminhos para sua superação.

Referências bibliográficas

BALL, Stephen. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539–564, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 21 jul. 2026.

BALL, Stephen. J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37–55, maio/ago. 2010. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865/9445. Acesso em: 18 mar. 2026.

BOWEN, Glenn A. Document analysis as a qualitative research method. **Qualitative Research Journal**, Bingley, v. 9, n. 2, p. 27–40, 2009. Disponível em: https://rediie.cl/wp-content/uploads/Document-analysis.pdf. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998**. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009**. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020**. Altera a Constituição Federal para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 21 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 21 jul. 2026.

CAMPELO, Talita da S. O PIBID entre 2007 e 2018: a formação de professores como terreno de disputa. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 14, n. 40, p. 284–303, 2023. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/6038/5966. Acesso em: 21 jul. 2026.

CELLARD, André A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.

DUBAR, Claude **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977–1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978–1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

FREIDSON, Eliot. **Professionalism: the third logic**. Chicago: University of Chicago Press, 2001.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, Antonio. (org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 13–34.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1985. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1985/lei.complementar-444-27.12.1985.html. Acesso em: 21 jul. 2026.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 1997. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/1997/lei.complementar-836-30.12.1997.html. Acesso em: 21 jul. 2026.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 909, de 28 de dezembro de 2001**. Institui o Bônus Mérito às classes de docentes do Quadro do Magistério e dá outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2001. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2001/lei.complementar-909-28.12.2001.html. Acesso em: 21 jul. 2026.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009**. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de SÃO PAULO, 2009a; 2009ba. Disponível em:

https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2009/lei.complementar-1097-27.10.2009.html. Acesso em: 21 jul. 2026.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 55.217, de 21 de dezembro de 2009**. Regulamenta a Lei Complementar nº 1.097, de 27 de outubro de 2009, que institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2009b. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2009/decreto-55217-21.12.2009.html. Acesso em: 21 jul. 2026.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022**. Institui Planos de Carreira e Remuneração para os Professores de Ensino Fundamental e Médio, Diretores Escolares e Supervisores Educacionais da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2022/lei.complementar-1374-30.03.2022.html. Acesso em: 21 jul. 2026.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Complementar nº 1.396, de 22 de dezembro de 2023**. Altera as Leis Complementares nº 1.374, de 30 de março de 2022, nº 836, de 30 de dezembro de 1997, e nº 444, de 27 de dezembro de 1985, e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2023. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2023/lei.complementar-1396-22.12.2023.html. Acesso em: 21 jul. 2026.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto nº 69.046, de 14 de novembro de 2024**. Dispõe sobre a evolução na carreira dos integrantes do Quadro do Magistério submetidos ao regime instituído pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, sobre o estágio probatório, e dá providências correlatas. São Paulo: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2024a. Disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2024/decreto-69046-14.11.2024.html. Acesso em: 21 jul. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 115, de 11 de dezembro de 2024**. Dispõe sobre o estágio probatório dos integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação regidos pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, alterada pela Lei Complementar nº 1.396, de 22 de dezembro de 2023, e dá providências correlatas. São Paulo: SEDUC-SP, 2024b. Disponível em: página oficial da Resolução SEDUC nº 115/2024. Acesso em: 21 jul. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução SEDUC nº 114, de 13 de agosto de 2025**. Dispõe sobre a evolução por desempenho e por desenvolvimento dos integrantes do Quadro do Magistério regidos pela Lei Complementar nº 1.374, de 30 de março de 2022, alterada pela Lei Complementar nº 1.396, de 22 de dezembro de 2023, e dá outras providências correlatas. São Paulo: SEDUC-SP, 2025. Disponível em: página oficial da Resolução SEDUC nº 114/2025. Acesso em: 21 jul. 2026.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **A Secretaria**. São Paulo: SEDUC-SP, [s. d.]. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/educacao/institucional/sobre. Acesso em: 21 jul. 2026.

SAVIANI, D. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 207–221, maio/ago. 2013. Disponível em: https://doi.org/10.21573/vol29n22013.43520. Acesso em: 21 jul. 2026.

STOCKMANN, Daniel. História da política salarial docente de Mato Grosso do Sul. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 9, n. 27, p. 81–103, 2018. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/download/2988/2622. Acesso em: 21 jul. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VENTORIM, Silvana; PEREIRA, Claudio A.; BITENCOURT, Juverci F. Formação continuada de professores da educação básica em tempos de pandemia da Covid-19. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 14, n. 40, p. 619–639, 2023. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/6633/5982. Acesso em: 21 jul. 2026.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/0ybt0t33

Ecoar das águas: narrativas docentes sobre o ensino de ciências no Pantanal

Echoing waters: teaching narratives on science teaching in the Pantanal

Raquel Furtado Soares Trindade[1] 0009-0001-1161-0176
Daniele Correia[2] 0000-0002-7068-7755

[I] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande, MS, Brasil; raquel.furtado@ufms.br
[II] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Campo Grande, MS, Brasil; d.correia@ufms.br

Resumo:
Este estudo integra uma pesquisa de doutorado em andamento e tem como objetivo compreender como os docentes que ensinam ciências nas escolas das águas significam sua identidade profissional, considerando as condições de trabalho e as especificidades territoriais dessas unidades de ensino. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas com sete docentes que atuam nessas instituições. A análise dos dados foi conduzida por meio da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados indicam que a identidade profissional dos docentes é constituída de forma tensionada, atravessada pela atuação polivalente, pela ausência de formação específica e pelas adversidades estruturais, curriculares e territoriais das escolas das águas. Não obstante, os docentes reconhecem a relevância de articular os conteúdos científicos aos saberes locais e cotidianos dos educandos, como premissa para abordagens temáticas que se conectem às suas realidades, gerando significado e promovendo a transformação social. Espera-se que os resultados desta pesquisa suscitem debates sobre as condições singulares de funcionamento dessas escolas, as quais exigem dos docentes profunda adaptação e resiliência. Por fim, almeja-se, ainda, fomentar a formulação de políticas públicas que transcendam a mera oferta de acesso à escola no território pantaneiro, assegurando, sobretudo, condições adequadas para o trabalho pedagógico.

Palavras-chave: educação do campo; escolas ribeirinhas; ensino de ciências; professores de ciências.

Abstract:

This study is part of an ongoing doctoral research project and aims to understand how science teachers in escolas das águas (watershed/riverine schools) attribute meaning to their professional identity, considering the working conditions and territorial specificities of these educational units. To this end, a qualitative case study approach was adopted, using semi-structured interviews with seven teachers working in these institutions. Data analysis was conducted using Discursive Textual Analysis (DTA). The results indicate that the teachers' professional identity is shaped in a tension-filled manner, crossed by multi-subject teaching, the lack of specific training, and the structural, curricular, and territorial

[1] Mestre em Educação Científica e Matemática, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS); Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul - Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Matemática (PROFCEM); Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação em Ciências (GEPEQC). Orcid: https://orcid.org/0009-0001-1161-0176. Email: quel.pfurtado@gmail.com.
[2] Doutora em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) - Brasil; Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PPGECI); Grupo de Ensino e Pesquisa em Educação em Ciências (GEPEQC). Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7068-7755. E-mail: d.correia@ufms.br.

adversities of these schools. Nevertheless, teachers recognize the relevance of articulating scientific content with the students' local and everyday knowledge as a premise for thematic approaches connected to their realities, generating meaning and promoting social transformation. It is expected that the findings of this research will spark debates about the unique operational conditions of these schools, which demand deep adaptation and resilience from teachers. Finally, the study aims to foster the formulation of public policies that transcend the mere offer of access to schooling in the Pantanal territory, ensuring, above all, adequate conditions for pedagogical work.
Keywords: rural education; riverside schools; science teaching; science teachers.

Introdução

A educação do campo tem como premissa ofertar aos povos dos campos, das florestas e das águas uma escolarização ancorada em seus próprios territórios de vivência. Conquistada historicamente mediante lutas sociais, essa modalidade conta com diretrizes legais que normatizam sua oferta. Contudo, o setor ainda enfrenta entraves severos, como infraestrutura precária, currículos urbanizados, limitações na formação docente, escassez de recursos pedagógicos e a omissão de políticas públicas estruturantes (Caldart *et al.*, 2012; Arroyo, 2008).

Dentre essas fragilidades, destaca-se o gargalo na formação de professores. Grande parte dos docentes que atuam no campo possui uma preparação voltada prioritariamente ao contexto urbano e, embora existam Licenciaturas em Educação do Campo, essa política pública ainda não alcançou a maioria dos profissionais em exercício nesses territórios (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

Essa conjuntura nacional manifesta-se de forma acentuada na rede municipal de ensino de Corumbá/MS - município que detém a maior extensão territorial do estado e abriga 12 escolas zonas rurais, sendo 11 jurisdicionadas à rede municipal e uma à estadual (Censo Escolar, 2025). Diante da complexidade geográfica pantaneira, a rede municipal de ensino divide as unidades rurais em escolas terrestres (próximas a assentamentos e fazendas) e escolas das águas (situadas em áreas sujeitas a inundações sazonais) (Trindade; Correia, 2026).

É precisamente nas escolas das águas que esta pesquisa delimita seu foco, voltando-se aos professores que ensinam ciências. Esses profissionais, ao ingressarem nessas instituições, deparam-se com adversidades estruturais e pedagógicas que contrastam com sua formação inicial, exigindo-lhes constante adaptação e a ressignificação diária da práxis. Frente a essa problemática, a pesquisa objetiva compreender como os docentes de ciências das escolas das águas significam sua identidade profissional, considerando as condições de trabalho e as especificidades territoriais locais. Com isso, espera-se fomentar discussões críticas e

reflexivas sobre o cotidiano de professores que exercem o magistério em contextos tão singulares, contribuindo, assim, para a formulação e efetivação de políticas públicas voltadas a esses territórios, que, historicamente, permanecem negligenciados à invisibilidade.

1. Formação de professores para a educação do campo

A Educação do Campo consolidou-se como uma modalidade da educação básica, apoia-se em diretrizes operacionais (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) que asseguram a organização curricular contextualizada, o respeito aos modos de vida rurais e a valorização dos saberes locais. Esse arcabouço normativo foi impulsionado por conquistas históricas, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e da expansão das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs). Tais avanços simbolizam a luta dos movimentos sociais por um modelo educativo que garanta não apenas o acesso à escola, mas a permanência com identidade e justiça social para as populações camponesas.

Nessa perspectiva, as LEdoCs são cursos "concebidos e alicerçados nas lutas dos trabalhadores do campo, os processos formativos e identitários que constituem as licenciaturas carregam história, filosofia, economia, ciências sociais e políticas como elementos formadores dos currículos" (Marques, 2021, p. 3). Conforme destaca Caldart (2011) a especificidade desses cursos específicos para a formação de professores atuantes em escolas do campo, visto que a educação tradicional não tem atingido esses povos plenamente, e as licenciaturas do país, restritas a áreas isoladas do conhecimento, não abordam as especificidades das comunidades tradicionais.

Nesse contexto, Molina e Antunes-Rocha (2014) explicam que o propósito dos cursos de licenciatura em educação do campo é formar e habilitar professores do próprio território para atuarem na educação básica, especialmente nos anos finais do ensino fundamental II e no ensino médio. Para isso, a organização curricular se estrutura por meio da pedagogia da alternância, a qual opera em dois tempos complementares: "o tempo universidade (momento de aulas com os professores e demais atividades a partir da universidade) e o tempo comunidade (momento de diálogo com a realidade das comunidades de origem dos estudantes)" (De Paula; Barbosa, 2021, p. 4). As autoras acrescentam que outra característica dessas licenciaturas é a itinerância, dinâmica na qual os professores formadores se deslocam até os espaços onde ocorrem as aulas. Por meio dessa organização, permite-se ao acadêmico acessar o ensino superior sem se afastar de sua comunidade, articulando o conhecimento da experiência vivida ao conhecimento científico. Somado a isso, a formação de educadores do campo deve articular uma base geral sólida às especificidades de uma área do conhecimento.

Nesse sentido, Taffarel *et al.* (2011) destacam quatro áreas estruturantes - linguagens e códigos, ciências da natureza e matemática, ciências sociais e humanas, e ciências agrárias - como estratégia para que se supere a fragmentação disciplinar das licenciaturas tradicionais. Assim, as LEdoCs formam docentes com uma base comum fundada na realidade camponesa, aliada a uma perspectiva multidisciplinar que favorece o ensino integrado.

Além disso, essas graduações também preparam o professor para atuar na gestão de processos educativos escolares e comunitários. Isso exige, especialmente na área de ciências da natureza, não apenas o domínio dos conteúdos científicos (física, química e biologia), mas também a capacidade de se promover uma contextualização pedagógica que valorize os saberes tradicionais, as práticas agroecológicas e a cultura dos povos do campo, das florestas e das águas.

Em relação ao cenário atual das LEdoCs, segundo o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC, 2026), existem 58 cursos de licenciatura em educação do campo ativos no Brasil, distribuídos entre 20 estados nas cinco regiões brasileiras. A distribuição regional revela maior concentração na região Norte (17 cursos), seguidas das regiões Sudeste (11 cursos), Nordeste (sete cursos) e Centro-Oeste (seis cursos). Diante desses dados, infere-se que o quantitativo de cursos voltados a essa formação ainda seja reduzido perante a vasta dimensão territorial do país e a extensão de suas áreas rurais.

No que se refere à formação de professores com ênfase em ciências da natureza, observa-se uma oferta ainda limitada. Destacam-se habilitações denominadas “educação do campo – ciências da natureza e matemática” (presentes em estados como Bahia, Roraima, Maranhão e Paraná) e “educação do campo – ciências da natureza” (oferecidas em estados como Rio Grande do Sul, Piauí, Paraná, Minas Gerais e no Distrito Federal). Há, ainda, especificidades locais: no estado de Mato Grosso do Sul, o curso oferecido pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) possibilita ênfase em ciências da natureza ou ciências humanas, enquanto no Amapá, o curso de ciências da natureza apresenta habilitação voltada à física e à biologia.

Nesse contexto, a formação inicial de professores para a educação do campo desempenha um papel estruturante na construção da identidade docente e no seu vínculo com os territórios. Como destacam Molina e Antunes-Rocha (2014) e Molina (2015), essa profissionalização ultrapassa a preparação técnica e metodológica, exigindo que se compreendam profundamente as dinâmicas que perpassam a realidade camponesa. Assis e Caruso (2025) complementam que, diante da pluralidade do país, é imprescindível considerar

as especificidades regionais na formação e atuação docente, respeitando as particularidades locais. Ao vivenciar processos formativos específicos, articulando o tempo-escola e o tempo-comunidade, o futuro docente constitui sua identidade a partir da materialidade e das lutas de seu próprio chão, reconhecendo-se como um agente de transformação social.

Corroborando essa perspectiva, Nóvoa (2019) salienta que a docência é uma prática de permanente reconstrução, na qual o profissional se transforma continuamente. Desse modo, sua identidade não é estática nem imutável, mas sim moldada pelas relações estabelecidas com seus pares, com os estudantes e com a comunidade.

1.1 O ensino de ciências em escolas do campo

As escolas do campo apresentam especificidades que contrastam fortemente com experiências de professores que atuam em contextos urbanos. No entanto, o corpo docente dessas instituições é frequentemente composto de profissionais cuja formação inicial foi orientada conforme uma lógica urbanocêntrica.

Segundo Duarte e Pagan (2024), é recorrente a atuação de professores recém formados em escolas ribeirinhas, os quais assumem cargos em comunidades distantes sem o preparo necessário para atuarem em contextos tão específicos. Corroborando essa constatação, a pesquisa de Trindade e Correia (2026) sobre os docentes de ciências nas escolas das águas do Pantanal indica que, embora esses profissionais ingressem no território movidos pela busca de oportunidades e novas vivências, deparam-se com desafios singulares e complexos não contemplados em sua formação inicial.

Nessa perspectiva, a atuação docente nas escolas do campo exige um trabalho que transcende a sala de aula, estendendo-se aos espaços comunitários, à agricultura, à preservação ambiental e à economia local. Tal articulação possibilita a participação ativa dos estudantes e de suas famílias na construção do conhecimento, promovendo uma relação dinâmica entre o ensino formal e as práticas cotidianas. Ao se considerar essa realidade, torna-se possível estimular habilidades como a resolução de problemas, o pensamento crítico e a criatividade, aspectos essenciais para se enfrentarem os desafios da vida rural (Caldart *et al.*, 2012).

Contudo, ao se analisar especificamente o ensino de ciências, nota-se um distanciamento dessa premissa. Tanto Souza e Costa (2021) quanto Duarte e Pagan (2024) apontam que a aplicação dos conceitos científicos nessas escolas ocorre, na maioria das vezes, sob uma lógica urbana e capitalista. Esse modelo curricular desconsidera os costumes, as

questões sociais e os saberes subjetivos locais na organização das atividades pedagógicas. Como consequência, Cerqueira e Mendes (2024) explicam que o ensino de ciências passa a ser encarado pelos estudantes como desafiador e desinteressante, gerando rejeição à disciplina. Esse cenário é agravado pela manutenção de práticas pedagógicas tradicionais, baseadas em aulas expositivas e na transmissão acrítica de conteúdos. Ainda, os autores destacam que a falta de preparo docente pode ocasionar o acúmulo de erros conceituais ao longo da trajetória escolar do estudante, resultando em uma assimilação equivocada do conhecimento científico.

Em contraposição a essa realidade a educação do campo postula por um currículo intrinsecamente vinculado às vivências da comunidade, no qual a memória local e o território sustentem a construção do conhecimento científico (Souza; Costa, 2021). Para que isso se efetive, é imprescindível que a formação e a prática dos professores dialoguem com os princípios de Paulo Freire visando uma educação crítica, reflexiva e libertadora. Para Freire (2011), o processo educativo deve superar a lógica tradicional de ensino e se constituir como um ato dialógico, no qual ensinar passa a ser uma construção coletiva do saber, pautada na reflexão e na ação transformadora.

Alinhados a esses princípios freirianos, os cursos de licenciatura em educação do campo (LEdoC), especialmente na área de ciências da natureza, têm como premissa preparar docentes para atuarem sob a tríade pesquisa, ensino e extensão. Conforme apontam De Paula e Barbosa (2021), essa formação adota o estudo por meio de temas geradores e da investigação temática, lançando questionamentos à comunidade para que os educadores compreendam as condições materiais, sociais e políticas dos grupos locais. É necessário se integrarem as pesquisas do ensino de ciências aos registros culturais dessas comunidades (Brick *et al.*, 2014), permitindo que a academia conheça e valorize as práticas de quilombolas, indígenas, caiçaras, pescadores e trabalhadores rurais, promovendo metodologias de ensino que façam sentido para esses sujeitos.

Diante das discussões apresentadas sobre a educação do campo, a formação de professores em ciências da natureza e a necessidade de práticas pedagógicas contextualizadas, torna-se relevante compreender como esses pressupostos se materializam no cotidiano de docentes que atuam em um território tão singular: as escolas das águas do Pantanal.

2. Procedimentos metodológicos

Este estudo integra uma pesquisa[3] de doutorado em andamento e adota uma abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 1994), configurando-se como um estudo de caso, que, por sua vez, conforme Yin (2001), consiste em uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não se apresentam de forma claramente definida. O desenvolvimento deste estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), sob o parecer nº 6.987.385.

Assim, conduziu-se uma pesquisa de campo em sete das dez unidades de Ensino Fundamental II localizadas nas escolas das águas de Corumbá/MS — recorte definido pelo foco nos docentes de ciências dessa etapa. A investigação contou com a colaboração da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e das equipes gestoras das escolas participantes, cujas unidades estão distribuídas pelas sub-regiões do Baixo, Médio e Alto Pantanal, classificadas conforme a distância fluvial em relação ao Porto Geral de Corumbá (Roman *et al.*, 2021; Trindade; Correia, 2026).

O acesso a essas instituições varia segundo a sub-região e o ciclo hidrológico do bioma. Enquanto no Baixo Pantanal o trajeto é prioritariamente terrestre, no Alto Pantanal ele ocorre sobretudo por via fluvial, exceto nas extensões Jatobazinho e Santa Mônica, que contam com pistas de pouso. Já no Médio Pantanal, o deslocamento alterna entre tratores, veículos com tração 4x4, voadeiras e canoas, condicionado às estações de vazante (outubro a março) e seca (abril a setembro) (Trindade; Correia, 2026).

Tendo em vista que a etapa de campo ocorreu durante o período de estiagem, o percurso até as escolas do Baixo e Médio Pantanal foi realizado por veículos com tração integral. Em cada unidade visitada, apresentou-se a pesquisa e seus objetivos aos docentes de ciências, convidando-os a participar voluntariamente do estudo. A adesão foi total, resultando na participação de sete professores. Seus perfis detalhados constam no Quadro 1.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa

Nome/ pseudônimo	Formação acadêmica	Tempo no magistério	Tempo nas escolas das águas	Unidade escolar/localização
Rosely	Ciências biológicas	16 anos	8 anos	EMRIP* – Paraguai Mirin Alto Pantanal
Emílio	Matemática	20 anos	4 anos	EMRIP – São Lourenço Alto Pantanal
Felipe	Matemática	4 anos	3 anos	EMRIP –

[3] Estudo que integra o projeto de pesquisa intitulado Histórias de vida e realidades de professores de ciências das escolas das águas do pantanal de Corumbá-MS. Pesquisador responsável – Raquel Furtado Soares Trindade. Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – 81581724.7.0000.0021.

				Sebastião Rolon/Extensão Fazenda Lourdes Médio Pantanal
Andressa	Matemática	2 anos	2 anos	EMRIP – Porto Esperança Baixo Pantanal
Luany	Ciências biológicas	4 anos	1 ano	EMRIP – Santa Aurélia Médio Pantanal
Érica	Ciências biológicas	2 anos	1 ano	EMRIP –Sebastião Rolon/Extensão Fazenda Nazaré Médio Pantanal
Jéssica	Ciências biológicas	10 anos	7 meses	EMRIP – Sebastião Rolon Médio Pantanal

*Escola Municipal Rural de Educação Integral Polo.
Fonte: elaborado pelas autoras, 2026.

Em cada unidade, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais com duração média de uma hora e trinta minutos. Para assegurar a preservação dos áudios, as gravações foram feitas simultaneamente em dois dispositivos móveis (smartphones) e, posteriormente, transcritas com o auxílio da ferramenta digital Google Pinpoint.

Neste artigo, analisam-se as narrativas docentes produzidas a partir do diálogo estabelecido entre a pesquisadora e os participantes, com foco nas seguintes questões do roteiro de entrevista: (1) Como você se reconhece enquanto professor de ciências nas escolas das águas?; (2) Quais desafios você vivencia ou vivenciou ao atuar nesse contexto e como busca enfrentá-los?; (3) Em quais conteúdos de ciências você percebe maior relação com os conhecimentos prévios dos estudantes, considerando seu contato com a natureza?; (4) Qual é a importância do ensino de ciências para os estudantes das escolas das águas?; e (5) Que formação inicial e/ou continuada você recebeu para atuar nesse contexto?

As narrativas foram analisadas à luz da Análise Textual Discursiva (ATD), metodologia qualitativa voltada à produção de novas compreensões sobre os fenômenos e os discursos. (Moraes; Galiazzi, 2016). Alinhando-se aos pressupostos da ATD, o processo analítico percorreu três etapas fundamentais: a unitarização, a categorização e a elaboração do metatexto.

A unitarização consistiu na desmontagem dos textos por meio de uma leitura minuciosa e aprofundada do corpus, fragmentando-o em unidades de sentido (US). Nessa fase, utilizou-se o software Microsoft Excel como ferramenta de suporte para organizar e codificar os trechos selecionados de acordo com seus núcleos de significado.

A categorização, segundo movimento da análise, envolveu o agrupamento das unidades de sentido por meio de um processo comparativo e intuitivo de aproximações e recorrências, considerando seus significados explícitos e implícitos. Por fim, a elaboração do

metatexto representou o terceiro movimento, no qual se buscou expressar as novas compreensões tecidas ao longo da investigação. Nessa etapa de síntese e teorização, as categorias emergentes foram validadas e articuladas para se construírem interpretações consistentes sobre o fenômeno investigado.

3. Resultados e discussões

Nesta seção, os resultados são apresentados a partir das categorias que emergiram do processo analítico. O movimento de interpretação do *corpus* exigiu o diálogo constante com os referenciais teóricos da área, estruturando-se em quatro eixos centrais de reflexão: a identidade profissional docente; os saberes e a formação profissional; a polivalência e a organização do trabalho pedagógico; e a resistência docente em contextos de precarização. A síntese dessa estrutura analítica encontra-se apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – Movimentos de categorização

Categorias iniciais	Categorias intermediárias	Categoria final
A – A identidade e o pertencimento à docência em ciências (7 US)	Identidade docente e desafios do ensino de ciências nas escolas das águas (A+B) = 17 US	Docência em ciências nas escolas das águas: identidade, polivalência e resistência (37 US)
B - Desafios estruturais, curriculares e formativos do ensino de ciências (10 US)		
C- Sentido e relevância do ensino de ciências no território (7 US)	Ensino de ciências e mobilização dos saberes locais (C+D) = 20 US	
D- Saberes locais e culturais dos estudantes (13 US)		

Fonte: elaborado pelas autoras, 2026.

A categoria final, intitulada "Docência em ciências nas escolas das águas: identidade, polivalência e resistência", emergiu dos movimentos interpretativos da ATD e estrutura o metatexto que discutirá os aspectos específicos da docência em ciências nessas instituições. Como um novo emergente dessa análise, o texto traz reflexões e discussões sobre as superações diárias de um grupo de professores que exercem o magistério em escolas do campo localizadas em áreas de isolamento do Pantanal. Evidencia-se, ainda, que a identidade docente se constitui no exercício cotidiano da profissão e nas vivências formativas tecidas pelas condições sociais, ambientais, culturais e institucionais das escolas das águas.

Identidade docente e desafios do ensino de ciências nas escolas das águas

Esta categoria intermediária resulta da convergência entre duas categorias iniciais: *identidade e pertencimento à docência em ciências* e *desafios estruturais, curriculares e formativos no ensino de ciências*. A articulação entre elas evidencia que a identidade desses

professores é continuamente moldada e tensionada pelas condições concretas sob as quais exercem o magistério. Nesse sentido, a análise dos dados revela que as fragilidades na consolidação do sentimento de pertencimento ao ensino de ciências não derivam de limitações individuais, mas relacionam-se diretamente aos obstáculos estruturais, curriculares e formativos enfrentados no exercício do magistério.

No que se refere à identidade do professor de ciências, os relatos evidenciam uma acentuada fragmentação. Os fatores que mais distanciam os docentes desse sentimento de pertencimento envolvem o regime de polivalência, as inadequações curriculares, a atuação em turmas multisseriadas e a ausência de formação inicial específica na área. Ao refletir sobre como se identifica na docência em ciências, a professora Andressa explica: "*olha, eu não sou só professora de ciências, eu tenho oito disciplinas na verdade, mas eu me vejo como uma professora que cativa os alunos, eu sou afetiva*". Já a professora Luany considera ser esse ponto de reflexão difícil: "*eu não sou só de ciências, é difícil pensar só nas ciências, mas eu sou uma professora que põe a mão na massa, eu saio com eles para ter aulas aqui fora... Eu dou aula de tudo um pouco*". Em consonância com Pimenta (2012) e Tardif (2014), constata-se que as docentes compreendem sua profissionalidade à medida que mobilizam e entrelaçam os saberes da experiência e os saberes pedagógicos em suas práticas cotidianas. Esse movimento dialoga diretamente com as reflexões de Nóvoa (2013), que define a identidade docente como um processo contínuo e dinâmico, por meio do qual o professor se apropria de suas trajetórias pessoal e profissional. Assim, mesmo diante da ausência de pertencimento a uma única disciplina acadêmica, as professoras constroem e consolidam suas identidades alicerçadas nas relações afetivas e nas especificidades do fazer cotidiano.

Por outro lado, o processo de identificação com a docência em ciências torna-se tensionado e fragilizado quando o profissional é compelido a atuar fora de sua área de formação inicial. É o caso do professor Felipe, licenciado em matemática, destaca: "*eu tento fazer meu melhor para os alunos, eu sigo o currículo e meu planejamento mesmo sendo da matemática... nas ciências eu faço meu... tem que ter muita leitura*". O relato do docente evidencia o conflito entre a falta de pertencimento à disciplina e o seu compromisso ético em cumprir o planejamento. Contudo, essa vinculação estrita a um organizador curricular prescritivo pode induzir o professor a práticas tradicionais, limitando a flexibilidade necessária para que o currículo dialogue com a realidade do campo. A respeito disso, Senra e Vilela (2020) explicam que a transposição de um currículo de base hegemônica e urbana

desconsidera as singularidades dos povos do campo, tornando o ensino alheio às vivências dos estudantes.

Esse apego ao currículo, assim como as próprias fragilidades no pertencimento a uma área específica, torna-se compreensível ao se analisar a estrutura de funcionamento dessas instituições. Na educação do campo, assumir múltiplos componentes curriculares em turmas multisseriadas constitui uma realidade factual. Conforme as normativas educacionais, essa organização pedagógica representa a alternativa viável para assegurar a manutenção das escolas nas comunidades rurais, alinhando-se às condições locais em que a baixa densidade demográfica e a escassez de recursos inviabilizam turmas seriadas convencionais (Arroyo, 2010; Caldart, 2011; Hage, 2014). Contudo, se por um lado esse modelo assegura o direito à escolarização no próprio espaço de vivência, por outro, impõe severos desafios ao trabalho docente. Para Molina (2015), o regime de polivalência sobrecarrega o professor e evidencia as lacunas das políticas públicas voltadas ao campo. Somado a isso, Hage (2014) e Caldart (2011) alertam que as classes multisseriadas intensificam os obstáculos pedagógicos, pois exigem que o educador lide, simultaneamente, com diferentes faixas etárias e níveis de aprendizagem. É nesse cenário complexo que o docente é impelido a atuar, na maioria das vezes, fora de sua área de formação inicial.

Considerando que a formação da maioria dos profissionais que atuam na educação do campo foi delineada sob uma lógica urbana e disciplinar, a inserção nessa realidade exige muito mais que o domínio de um único componente curricular. Demanda-se a capacidade de articular múltiplas áreas do conhecimento e uma profunda ressignificação da práxis. Configura-se, assim, a construção de uma identidade docente em contínuo movimento de resistência às adversidades de um sistema que, embora garanta o direito à educação ao sujeito do campo, apresenta fragilidades estruturais e pedagógicas que precarizam o trabalho do professor.

No cotidiano da sala de aula, além dos tensionamentos pedagógicos e estruturais, os professores precisam superar os desafios práticos do ensino fora de sua área de formação. No âmbito do ensino de ciências, essas lacunas epistêmicas tornam-se evidentes nos relatos dos professores Andressa, Emílio e Felipe, todos licenciados em Matemática, que manifestaram inseguranças diante das exigências do componente. Felipe e Emílio, por exemplo, apontaram como principal obstáculo a abordagem de conteúdos que demandam discutir as múltiplas dimensões da sexualidade. A tensão em torno da temática emerge no relato de Felipe: "*um*

conteúdo delicado de abordar é sexualidade, o corpo... eu tive problema com o tema sexualidade, deu confusão..., mas a gente ensina sobre respeito, né."

Esse relato corrobora os estudos de Cerqueira e Mendes (2024) ao constatarem as dificuldades em abordar a sexualidade quando a formação inicial do professor não é em Ciências da Natureza, a despeito de os documentos normativos considerarem o tema transversal. Furlani (2017) explica que essa insegurança deriva da própria historicidade do tema, que esteve quase exclusivamente vinculada à figura do professor de ciências naturais.

Contudo, os desafios no ensino de ciências não se restringem àqueles que atuam fora de sua área de origem. Se a falta de formação específica gera insegurança teórica, mesmo os professores licenciados em Ciências Biológicas relatam entraves com o currículo em função das condições materiais de trabalho. A escassez de recursos pedagógicos, traço estrutural dessas escolas, agrava-se na prática diária. A professora Luany, licenciada em Ciências Biológicas, reafirma essa realidade ao associar o cumprimento do currículo à falta de materiais adequados: "*olha, agora, para cumprir o currículo que a gente tem, por mais que a gente esteja aqui no meio da natureza, né? Literalmente, no meio da natureza, é desafiador[...] porque a gente não tem recursos, né*". Os apontamentos da professora Luany alinham-se às ponderações de Winchuar e Bufrem (2020) sobre como as escolas multisseriadas do campo raramente figuram como prioridade na agenda de investimentos governamentais, operando em espaços improvisados e desprovidos de recursos didáticos.

Esse cenário de precarização acentua-se quando somado ao regime de polivalência, à falta de apoio da gestão e à defasagem no processo de alfabetização dos alunos que chegam ao Ensino Fundamental II. A professora Érica explicita o impacto dessas lacunas de aprendizagem no cotidiano da sala de aula:

> *meu maior desafio que eu encontrei aqui são os alunos, eles são maravilhosos, educadíssimos... eles foram muito negligenciados. Tem aluno nosso que não sabe ler... a gente tem que alfabetizar, que já era para chegar alfabetizado; a gente tem que ensinar a ler... você já está em turma multisseriada.*

A análise das narrativas docentes sobre os desafios cotidianos no ensino de ciências revela que o currículo praticado carece de uma matriz articulada às realidades locais, visto que os relatos não trazem marcas dessas singularidades. Infere-se, portanto, que o modelo de escolarização imposto às comunidades rurais e ribeirinhas consiste na transposição do currículo formulado para o contexto urbano-industrial, desconsiderando as especificidades socioculturais, produtivas e ambientais desses territórios (Antonio, 2008; Souza; Costa, 2021). Essa lógica foi recentemente aprofundada por diretrizes como a Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), que, ao impor competências padronizadas e alinhadas a demandas mercadológicas, promove o esvaziamento das identidades camponesas e o silenciamento da diversidade local (Sousa et al., 2025). Consolida-se, assim, um ensino técnico e racionalista que ignora os saberes tradicionais e a relação intrínseca dos sujeitos com a natureza (Duarte; Pagan, 2024).

Essa assimetria replica-se na rede municipal de ensino de Corumbá, cujas escolas do campo operam desprovidas de uma proposta curricular que visibilize as realidades camponesas e ribeirinhas. A rede é regida pela Resolução SEMED nº 88, de 14 de fevereiro de 2025, normativa que se limita a homologar a matriz curricular e vinculá-la estritamente à BNCC e às diretrizes gerais do sistema municipal, sem prever um tratamento diferenciado para a educação do campo. Essa omissão documental inibe a construção de referenciais sensíveis às territorialidades locais, transferindo para o professor, já sobrecarregado pela polivalência, a tarefa de contextualizar conteúdos sem o devido amparo normativo e institucional.

A ausência de um currículo adaptado à realidade das escolas das águas, somada às lacunas da formação inicial, fragiliza a construção da identidade docente e o seu vínculo com o ensino de ciências. Os sete participantes foram unânimes ao afirmar que não receberam preparação específica para a educação do campo seja na graduação, seja nos programas de formação continuada da rede municipal, que tendem a priorizar o contexto urbano. Esse cenário de invisibilidade pedagógica reverbera diretamente na práxis, conforme destaca Érica: *"não recebi formação para essas escolas nem na faculdade nem em estágio [...] eles fazem formação para a rede municipal, mas não para as específicas"*. O professor Felipe sintetiza o impacto desse abandono formativo: *"tem formação continuada no início do ano, mas falta uma formação para a região das águas para preparar os professores, principalmente para preparar o psicológico para vir para essa região, porque é muito difícil"*.

As discussões tecidas evidenciam que a realidade de Corumbá não constitui um caso isolado, mas reflete as contradições estruturais do cenário nacional. Os professores vivenciam tensionamentos denunciados pela literatura da área que, contudo, persistem no cotidiano escolar. Essa permanência demonstra que tais instituições continuam operando sob um regime de invisibilidade institucional, exigindo dos docentes uma reinvenção diária para materializar o ensino-aprendizagem frente a severas precariedades materiais, curriculares e formativas.

Ensino de ciências e mobilização dos saberes locais

Esta categoria reúne e articula duas categorias iniciais: *sentido e relevância do ensino de ciências no território* e *saberes locais e culturais dos estudantes*. Tal convergência emerge das narrativas docentes, as quais atrelam a importância do conhecimento científico à capacidade dos professores de reconhecer, interpretar e mobilizar os saberes produzidos pelos estudantes em suas vivências familiares, comunitárias e territoriais. Evidencia-se, assim, que a identidade profissional nas escolas das águas também se reconstrói na mediação pedagógica entre os conceitos científicos, os saberes culturais dos educandos e as demandas socioambientais do Pantanal. A primeira dimensão dessa categoria analisa o sentido e relevância conferidos ao ensino de ciências no território pelos professores. Os relatos revelam que o grupo reconhecer o valor dessa área nas escolas do campo, sobretudo em um contexto atravessado por singularidades como a dinâmica pantaneira. Em suas narrativas, emergiram temáticas como, por exemplo, sustentabilidade e separação de lixo, reconhecimento da natureza, preservação do meio ambiente, desmistificação de práticas culturais e discussões sobre o casamento consanguíneo.

A professora Jéssica destaca que o ensino de ciências e o ecossistema pantaneiro "*tem tudo a ver, porque abrange tudo, né? A gente tenta trazer um pouquinho de conhecimento para eles que têm culturas enraizadas, então, nessa época de estiagem, às vezes tem a cultura de atear fogo, né...*" Esse relato é complementado pela professora Rosely, que descreve: "*a importância é fundamental, né? Porque aqui eles estão num lugar que eles tiram o sustento deles da própria terra. Eles tiram o sustento deles do rio, do ambiente que eles ocupam aqui*".

Como explicitado nas falas, os docentes compreendem a relevância das Ciências da Natureza para o desenvolvimento de ações de educação ambiental pautadas no cuidado com o território, no respeito aos seus limites e no uso sustentável dos recursos regionais. Esses resultados corroboram a perspectiva freiriana (Freire, 2011) de uma educação dialógica e contextualizada, que parte da leitura de mundo dos educandos para promover o encontro mediatizado pela realidade. Em diálogo com essa premissa, Cerqueira e Mendes (2024) acrescentam que o ensino de ciências na educação do campo deve assegurar a apropriação e a sistematização dos saberes locais, formando cidadãos críticos e capazes de compreender e tensionar as questões socioambientais de seu entorno.

Ao refletir sobre a importância do ensino de ciências em comunidades do campo, o professor Emílio introduz uma abordagem temática que transcende as questões puramente ambientais, relatando: "*é muito importante, às vezes o aluno traz uma situação [...] a parte de*

sexualidade no 8º ano é muito aflorada, aí eu penso: como vou explicar? Aqui eles casam muito entre famílias e é interessante que eles sempre questionam, eles querem entender". Depreende-se de seu relato que o ensino de ciências opera também como espaço de desmistificação e elucidação de temas complexos, como a consanguinidade. Embora o conteúdo integre formalmente o escopo da genética, a abordagem pedagógica da sexualidade no 8º ano abre caminhos para que os estudantes questionem criticamente as configurações socioculturais de sua própria comunidade.

Conforme pontuam Cerqueira e Mendes (2024), trabalhar a educação sexual na escola constitui um desafio permanente por envolver tabus, dogmas morais, religiosos e preconceitos, razões pelas quais a temática é frequentemente silenciada. Contudo, Furlani (2017) ressalta que essa responsabilidade recai historicamente sobre o professor de ciências, exigindo sensibilidade pedagógica para transformar a curiosidade genuína dos alunos em oportunidade para desvelar conceitos científicos imbricados em temas sensíveis.

Esse movimento de escuta atenta permite estabelecer conexões reais entre os conteúdos escolares e as experiências socioculturais, produtivas e ambientais do Pantanal. A relevância das Ciências da Natureza revela-se, portanto, indissociável da forma como os professores acolhem e ressignificam o cotidiano dos educandos. Nesse horizonte, seis docentes relataram que os alunos possuem um vasto conhecimento empírico sobre a fauna e flora locais, a dinâmica climática, o manejo do solo, as fases de plantio e a identificação do canto das aves. A professora Jéssica ilustra essa riqueza:

> *eles conhecem as plantas... muitos ajudam os pais na agricultura, eles sabem o período de plantar, reconhecem o desenvolvimento, conhecem o canto de pássaros, falam o nome popular da região pelo canto, tem uns alunos que reconhecem as características do clima, tempo... eles conhecem mamíferos, répteis, cobra eles sabem qual é...*

Corroborando essa percepção, a professora Rosely, que atua em uma unidade assistida por organizações não governamentais, salienta que os discentes demonstram apropriação de conceitos formais de conservação, afirmando que eles "*sabem educação ambiental, meio ambiente, aqui nessa região tem muitos trabalhos com ONGs*". Em contrapartida, a professora Andressa manifesta dificuldades em identificar esses saberes prévios ao relatar que "eles não conseguem identificar muita coisa de ciências". O contraste entre as narrativas evidencia que o reconhecimento dos saberes comunitários não ocorre de forma homogênea no grupo, sinalizando potenciais lacunas na formação inicial e continuada para o trabalho contextualizado no Pantanal.

Diante dessas divergências, a prática pedagógica torna-se o elemento decisivo para engajar os estudantes, valorizar a cultura local e integrar teoria e empiria. Sob a perspectiva freiriana, o ensino nas escolas do campo deve pautar-se pela horizontalidade e pela alteridade, estimulando o protagonismo estudantil a partir do diálogo mútuo. Em termos teóricos e políticos, Arroyo (2008) lembra que a educação do campo recusa a concepção estática e uniforme do conhecimento. Adota-se, em vez disso, uma perspectiva fundada na construção coletiva do saber, na qual as vivências socioculturais funcionam como pilares indissociáveis do ato educativo.

A partir das análises, infere-se que, a despeito de não possuírem uma identidade profissional vinculada exclusivamente ao ensino de ciências e de enfrentarem severos obstáculos estruturais e curriculares, os professores reconhecem a relevância da disciplina para a comunidade pantaneira. Ademais, a maioria revela sensibilidade pedagógica ao identificar e valorizar os saberes empíricos, vernáculos e tradicionais dos estudantes, transformando a realidade territorial em ponto de partida para a práxis docente.

Docência em ciências nas escolas das águas: identidade, polivalência e resistência

As vozes que ecoam das águas revelam novas interpretações sobre a docência em ciências no Pantanal. A categoria final demonstra que a identidade profissional é tecida e significada nas interações com os estudantes, na vivência comunitária, nas negociações curriculares e nas constantes adequações didáticas que o ensinar ciências nas escolas das águas exige.

Nesse cenário, a atuação em polivalência impõe uma reinvenção diária, exigindo que o professor transite por múltiplos componentes curriculares e assuma, frequentemente, atribuições da gestão pedagógica e administrativa. Todavia, frente ao isolamento estrutural e à negligência das políticas públicas, a decisão de permanecer no território e o envolvimento ético e afetivo com a comunidade convertem o trabalho docente em uma autêntica experiência de resistência.

Defende-se, portanto, a tese de que lecionar ciências nas escolas das águas exige uma postura multifacetada, cuja força reside na articulação entre o conhecimento científico e os saberes locais. Os professores resistem e permanecem nesses espaços por compreenderem a educação escolar como via insubstituível para que os estudantes pantaneiros se apropriem da ciência e a utilizem para compreender, valorizar e intervir criticamente em sua própria realidade.

Em última análise, essa práxis emancipatória reflete a própria dinâmica do ecossistema pantaneiro e encontra eco na poética de Marcus Viana (1990). A atuação docente flui como como "*os rios que trançam o coração do Brasil*", superando barreiras institucionais e territoriais ao conectar a ciência acadêmica "*gente que entende, e que fala a língua das plantas, dos bichos, gente que sabe o caminho das águas*". Ao transbordar os limites impostos pela omissão estatal, o professor engaja-se no esforço contínuo de *"lutar com unhas e dentes pra termos direito a um depois*" (Viana, 1990). Trata-se de assegurar a construção da consciência crítica e a difusão do conhecimento científico, garantindo que a vida e a cultura pantaneira sejam o patrimônio que "*os filhos dos filhos dos filhos dos nossos filhos verão*" (Viana, 1990), perpetuando a memória e a identidade da região para as próximas gerações.

Considerações finais

Esta pesquisa revela que a identidade docente se constitui de forma processual, tensionada pela atuação polivalente, pela mobilização de saberes da experiência e pela exigência de lecionar sob adversidades institucionais, curriculares e formativas. Nesse contexto, a prática pedagógica se consolida ao reconhecer o ensino de ciências como um espaço de articulação do diálogo intercultural entre o conhecimento científico e as vivências culturais dos estudantes.

Diante disso, o estudo preenche uma lacuna na literatura da área de ensino de ciências ao dar visibilidade às instituições pantaneiras e aos professores que nelas atuam sob condições mínimas de suporte. Para além de garantir o acesso à educação formal às populações ~~moradores~~ das regiões ribeirinhas e pantaneiras, faz-se urgente investir na valorização e no bem-estar desses profissionais. O docente, ao enfrentar o isolamento e superar obstáculos na invisibilidade, assemelha-se ao próprio regime hídrico pantaneiro à medida que resiste à "seca" de apoio pedagógico e sobrevive às "enchentes" de barreiras estruturais, adaptando-se diariamente para materializar uma educação científica tão desafiadora quanto essencial.

A superação desse cenário exige a formulação e a efetivação de políticas públicas que estruturem e normatizem as escolas das águas em sua totalidade. Isso implica assegurar infraestrutura adequada, aporte material para as aulas de ciências e suporte permanente à saúde física e mental dos professores. A presença efetiva do Estado revela-se, portanto, indispensável para consolidar um projeto educacional verdadeiramente comprometido com as necessidades e especificidades das comunidades do campo.

Referências bibliográficas

ANTONIO, Clésio A. O currículo e escolas do campo: questões político-pedagógicas em superação. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 73–92, jan.–abr. 2008. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/20. Acesso em: 15 out. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Da escola carente à escola possível**. São Paulo: Loyola, 2008.

ARROYO, Miguel G. Prefácio: escola: terra de direito. In: ANTUNES-ROCHA, Maria I.; HAGE, Salomão M. (org.). **Escola:** terra de direito. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 9–14.

ASSIS, Lázara L. O.; CARUSO, Sergio. O metamorfosear da prática docente segundo a ótica de António Nóvoa e sua contribuição para a identidade profissional do professor. **ARACÊ**, São José dos Pinhais, v. 7, n. 9, p. 1-14, 2025. Disponível em: https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/pt_BR/article/view/8219/10314. Acesso em: 15 mar. 2026.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833–27841, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 32, 9 abr. 2002. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb01_02.pdf. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **e-MEC**: Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: https://emec.mec.gov.br/. Acesso em: 16 jul. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2025**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2025.pdf. Acesso em: 19 jul. 2026.

BRICK, Elizandro M. et al. Paulo Freire: interfaces entre ensino de ciências naturais e educação do campo. In: MOLINA, M. C. (org.). **Licenciaturas em educação do campo e o ensino de ciências naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. v. 1. Brasília: Editora MDA, 2014. p. 23–59.

CALDART, Roseli S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: EPSJV; Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli S. **Por uma educação do campo: trajetórias de luta e resistência**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CERQUEIRA, Iago L.; MENDES, Maricleide. P. de L. As práticas pedagógicas para o ensino de ciências na educação do campo: uma revisão de literatura. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 9, p. e12096, jan. 2024. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/12096/10657. Acesso em: 12 ago. 2026.

CORUMBÁ. Secretaria Municipal de Educação. Resolução SEMED nº 88, de 14 de fevereiro de 2025. Dispõe sobre a matriz curricular da rede municipal de ensino. **Diário Oficial de Corumbá**, Corumbá, 15 fev. 2025. Disponível em: https://do.corumba.ms.gov.br/legislacao/corumba/775/2025/2. Acesso em: 16 jul. 2026

DE PAULA, Adalberto P.; BARBOSA, Roberto G. Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: formação de professores/as e o ensino de Ciências. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-17, mar. 2021. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/16612/209209214048. Acesso em: 15 abr. 2026.

DUARTE, Matheus de S.; PAGAN, Alice A. Ensinar Ciências Na Amazônia Ribeirinha: Uma Reflexão Teórica E Autobiográfica. **Revista Areté Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, Manaus, v. 23, n. 37, p. e24017, jul. 2024. Disponível em: https://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/3750/2004. Acesso em: 18 mar. 2026.

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

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula:** relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças**.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

HAGE, Salomão A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 35, n. 129, p. 1165–1182, out./dez. 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 12 mai. 2026.

MARQUES, Kelciane C. D. Licenciatura em Educação do Campo nas Ciências da Natureza: Mapeamento da Produção Científica em Dissertações e Teses. **Revista Prática Docente**, Confresa, v. 6, n. 2, p. e068, ago. 2021. Disponível em: https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/356/348. Acesso em: 15 mar. 2026.

MOLINA, Monica C. Expansão da Licenciatura em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 31, n. 3, p. 145-166, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/qQMpZkcTFxbFDk59QJKpWmG/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 12 mai. 2026.

MOLINA, Monica C.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e

o PROCAMPO. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, dez. 2014. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/reflex/v22n2/1982-9949-reflex-22-2-00220.pdf. Acesso em: 15 set. 2026.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

NÓVOA, Antonio. (org.). **Vidas de Professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NÓVOA, Antonio. Os professores e sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 197-205, 2019.

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROMAN, Andreza S. G. dos *et al*. Caracterização das Escolas das Águas: Revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 5, p. e50110515321, 2021.

SOUSA, E. S. et al. O currículo das escolas do campo no contexto da BNCC: as tensões políticas e epistemológicas. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 24, n. 1, p. 355-374, jan./abr. 2025. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/74257/40964. Acesso em: 15 ago. 2026.

SOUZA, Silvia P. de; COSTA, Lucinete G. da. Currículo: um olhar sobre o ensino de ciências em uma escola ribeirinha do contexto amazônico, em Parintins, AM**. Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 23, p. 1-25, set. 2021. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/6528/3529. Acesso em: 12 mai. 2026.

SENRA, Ronaldo E. F.; VILELA, Elane da S. M. Educação do campo e currículo: território em disputa em uma escola de Campo Novo do Parecis/MT. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, n. 3, p. 517–530, nov. 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/52181. Acesso em: 15 jun. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAFFAREL, C. Z. et al. Desafios da Educação do Campo na UFBA: proposições superadoras – o sistema complexo. In: MOLINA, Mónica C; SÁ, Laís M. (org**.). Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 121–138.

TRINDADE, Raquel F. S.; CORREIA, Daniele. Escolas das Águas do Pantanal Sul: características institucionais, perfil e percepções dos docentes de ciências. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** Tocantinópolis, v. 11, p. e18195, 2026. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/20610/22982. Acesso em: 01 out. 2026.

VIANA, Marcus. Pantanal. In: VIANA, Marcus. **Pantanal**. [S. l.]: Sonhos & Sons, 1990. 1 arquivo de áudio. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DnuNimWDF1U. Acesso em: 16 jul. 2026.

WINCHUAR, Marcio J. de L.; BUFREM, Leilah S. Práticas de alfabetização e letramento em contextos multisseriados do campo. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, v. 42, n. 81, p. 150-162, jan./abr. 2020. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/52249. Acesso em: 16 set. 2026.

YIN, Robert K. Estudo de caso: **Planejamento e métodos** (2ª ed.). Porto Alegre, RS: Bookman, 2001.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/fcrk3521

Movimentos formativos de docentes para apropriação tecnológica e a prática pedagógica: desafios à gestão escolar

Teacher training movements for technological appropriation and pedagogical practice: challenges to school management

Cosmerina de Souza de Carvalho[1] 0009-0000-3810-7354[I]
Lívia Andrade Coelho[2] 0000-0003-0859-0271[II]

[I] Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, Ilhéus, BA, Brasil; cscarvalho@uesc.br
[II] Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC UESC, Ilhéus, BA, Brasil; livia@uesc.br

Resumo:
A formação continuada de docentes para a apropriação das tecnologias digitais ainda se mostra insuficiente, conforme apontam pesquisas na área da Educação. Estudos realizados durante o período pandêmico evidenciaram diversas dificuldades na realização das atividades de ensino em formato remoto. Tais desafios repercutem até hoje na realidade das escolas, revelando a necessidade de ações estratégicas dos governos voltadas para o fortalecimento da formação docente e à integração das tecnologias ao processo educativo. Posto isto, o artigo analisa os movimentos formativos de docentes de uma escola municipal, do interior da Bahia, diante das demandas educacionais emergentes no período pandêmico da Covid-19, e como tais movimentos geraram novos desafios para a gestão escolar nesse período e após o retorno as atividades no formato presencial. Trata-se de um recorte de uma pesquisa-formação, com abordagem qualitativa, desenvolvida em 2023, no âmbito de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de uma universidade pública baiana, que utilizou entrevistas semiestruturadas e grupo focal, analisados sob a perspectiva do discurso bakhtiniano. Os resultados evidenciam as dificuldades de acesso e uso de tecnologias digitais, a necessidade de rápida adaptação desses recursos às práticas pedagógicas e a relevância da colaboração entre pares, potencializada pela conectividade, para enfrentar as demandas emergentes.

Palavras-chave: Gestão escolar; Movimentos formativos; Tecnologias digitais.

Abstract:
Research in the field of education indicates that the continuing professional development of teachers regarding the adoption of digital technologies remains insufficient. Studies conducted during the pandemic highlighted various difficulties in carrying out remote teaching activities. These challenges continue to impact schools today, revealing a need for strategic government actions aimed at strengthening teacher training and integrating technology into the educational process. Against this backdrop, this article analyzes the professional development processes undertaken by teachers at a municipal school in the interior of Bahia in response to educational demands that emerged during the Covid-19 pandemic, as well as how these processes created new challenges for school management - both during that period and after the return to in-person activities. This study is a subset of a qualitative "research-as-training"

[1] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado Profissional em Educação – PPGE – Nível Doutorado da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC; professora da Educação Básica da rede municipal de Ilhéus/BA; integrante do GRUPO DE ESTUDO e PESQUISA em COMUNICAÇÃO e EDUCAÇÃO - GEPeCE. Orcid iD: https://orcid.org/0009-0000-3810-7354. E-mail: cscarvalho@uesc.br
[2] Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia – UFBA; professora Plena da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC; coordenadora do GRUPO DE ESTUDO e PESQUISA em COMUNICAÇÃO e EDUCAÇÃO - GEPeCE. Orcid iD: https://orcid.org/0000-0003-0859-0271. E-mail: livia@uesc.br

project conducted in 2023 within a *stricto sensu* graduate program at a public university in Bahia; it employed semi-structured interviews and a focus group, analyzing the data through the lens of Bakhtinian discourse theory. The results highlight the difficulties associated with accessing and using digital technologies, the need to rapidly adapt these resources to pedagogical practices, and the importance of peer collaboration - enhanced by connectivity - in addressing emerging demands.

Keywords: School management; Training movements; Digital technologies.

Introdução

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) estão cada vez mais presentes no cotidiano, contribuindo para profundas transformações sociais. A conectividade em rede possibilita múltiplas formas de interação, criação e comunicação, potencializadas pelo uso de dispositivos móveis conectados à internet. Nesse cenário, a sociedade contemporânea reorganiza-se em diferentes esferas, como a economia e o trabalho, marcados pela flexibilidade entre o presencial e o virtual.

No campo educacional, torna-se imprescindível discutir como a escola pode dialogar, de forma crítica e criativa, com estudantes nativos digitais, considerando que as TDIC também podem assumir um caráter ideológico, reproduzindo interesses hegemônicos da sociedade capitalista. Nessa perspectiva, a ação docente precisa ultrapassar a visão da tecnologia como simples ferramenta, integrando-a ao processo pedagógico de modo a ressignificar conteúdos escolares e favorecer o protagonismo estudantil em uma perspectiva crítica e reativa.

A pandemia provocada pela Covid-19 acentuou esses desafios, impondo a necessidade urgente do uso das TDIC no contexto escolar e desencadeando movimentos formativos para viabilizar o Ensino Remoto Emergencial. A questão problema que norteou a pesquisa foi: como as/os professoras/es da Educação Básica estabeleceram relações com as TDIC na pandemia e de que forma a apropriação requerida nesse contexto influenciou a busca por formação? Destacamos as inquietações que surgiram a partir das experiências das/dos professoras/es no contexto pandêmico, as demandas do ensino remoto para a prática pedagógica e os desafios a gestão escolar. Nesse contexto, este artigo tem por objetivo analisar os movimentos formativos realizados pelo corpo docente de uma escola da rede municipal de ensino, do interior da Bahia, para responder às demandas educacionais emergentes durante o período pandêmico. Além disso, buscaremos compreender de que modo esses movimentos repercutiram em novas exigências e desafios para a gestão escolar.

Trata-se de um recorte de uma pesquisa concluída com abordagem qualitativa, do tipo pesquisa-formação, desenvolvida em 2023, no âmbito de um Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* de uma universidade pública da Bahia. A análise e discussão dos dados foram realizadas a partir da perspectiva bakhtiniana.

Esperamos que este artigo contribua para o debate sobre a apropriação das tecnologias digitais por professoras/es da Educação Básica, bem com os saberes e conhecimentos necessários à sua integração às práticas pedagógicas. Ademais, as lacunas existentes na implementação de políticas públicas educacionais voltadas a essa dimensão e oferecer subsídios para que gestoras/es escolares e demais profissionais da educação fortaleçam ações formativas destinadas ao uso das TDIC nas escolas públicas.

O texto está organizado em três seções, além da introdução e considerações finais. Na primeira seção, discutiremos a cultura digital e os desafios enfrentados pela escola no século XXI, bem como se apresenta o percurso metodológico adotado na pesquisa. Na segunda, analisaremos as dificuldades vivenciadas pelas/os docentes durante o período pandêmico, evidenciando as fragilidades das ações de formação continuada e a insuficiência das iniciativas governamentais e as suas respectivas gestões. Na terceira, abordaremos a importância da consolidação de políticas públicas educacionais que priorizem a formação continuada para o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas, articulando essa reflexão às considerações finais.

1. **Insuficiências da formação docente em tempos de cultura digital**: reflexões necessárias

É crescente a preocupação com o ensino para atender às demandas do mercado capitalista, com vistas a uma formação para o trabalho e o consumo, sem perder de vista o resultado das avaliações, porque essas expõem as fragilidades dos sistemas. Nesse sentido, Bernadete Gatti (2008) afirma que, na última década, a formação de professoras/es foi colocada em pauta por órgãos internacionais e nacionais, com dois impasses: o primeiro, as demandas para o mercado de trabalho diante do avanço tecnológico e, por isso, exige profissionais capacitados para tal setor; o segundo, pela identificação nas avaliações externas de baixo desempenho escolar de estudantes.

Gatti (2008) destaca ainda que, a partir de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, os debates sobre formação continuada foram intensificados e, por exigência da referida lei, foram criados programas para essa finalidade,

frutos de negociações políticas e demandas sociais. Nesse contexto, a autora assevera que os programas, apesar de serem fomentados em debates, se tornaram limitados, diante das bases ideológicas e econômicas que são entraves no decurso da formação continuada para a melhoria da aprendizagem humana, ou seja, a precarização na formação docente é intencional para a reprodução da sociedade hegemônica.

Tal situação é reflexo da nova gestão pública estabelecida no país em meados da década de 1990, com uma ampla reforma da administração pública o que, para Catarina Santos e Rodrigo Pereira (2024, p. 6) na educação "pode ser expressa pela introdução de uma gestão por resultados, na qual mecanismos de controle e responsabilização de educadores/as e estudantes passam a predominar na organização do trabalho pedagógico".

Essa situação afeta a organização das instituições e desmotiva as/os professoras/es que são invisilibilizadas/os nas tomadas de decisões que envolvem diretamente as suas práticas diárias. "As instituições educacionais parecem desorientadas devido as múltiplas ordens que recebem, ao excesso de responsabilidade que se deposita nela e, em decorrência da análise crítica de que são objetos pelos resultados obtidos" (Imbernón, 2010, p. 108). Assim, defendemos que a organização das escolas se dá no processo de colaboração entre os pares que formulam objetivos a serem alcançados na criação de estratégias para a busca por soluções para que haja melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Diante disso, "precisamos de repensar, com coragem e ousadia, as nossas instituições e modelos de formação de professoras/es. Se não o fizermos, estaremos a reforçar, nem que seja por inércia, tendências nefastas de privatização e de tecnologização da educação" (Nóvoa, 2022, p. 78). Para o autor, é necessário pensar na formação docente para a mudança, e isso não implica em invenções, abandonar as práticas exitosas, mas o compartilhamento dessas práticas, diálogo entre as/os docentes, trabalho colaborativo nos espaços de formação com professoras/es universitários, estudantes de licenciatura, docentes das escolas públicas, gestão e coordenação, numa rede de colaboração capaz de abrir caminho para o novo. Nesse sentido,

> a colaboração a que nos referimos, no sentido de construir um conhecimento profissional coletivo, exige que se desenvolvam nessa etapa instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas coletivas sobre a própria prática docente, e cuja meta principal não é outra além de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária (Imbernón, 2011, p. 72).

Nessa direção, é imprescindível superar o distanciamento entre a teoria e as práticas escolares, que se dá em formações isoladas, dissociadas do processo de investigação, tendo

em vista que a sociedade está em constante movimento, principalmente no processo de mutação cultural, diante do universo digital, e exige que as escolas sejam adeptas a essas mudanças para melhoria do ensino. A demanda social não pode ser ignorada pelos órgãos públicos, na criação de programas e políticas públicas educacionais, para atender a essas necessidades nas escolas, o que também perpassa pela formação continuada de docentes.

Partindo desse pressuposto, as demandas problematizadas nos parágrafos anteriores passaram a integrar, a partir da década de 1980, a agenda do Governo Federal, com a criação dos primeiros programas voltados à inserção do computador no contexto educacional, tanto como recuso para promover a aprendizagem de crianças e jovens quanto como objeto para apropriação e formação. Nesse percurso, destacam-se o Projeto Educação com Computadores (Educom) criado em 1983; Programa Nacional de Informática Educativa (Proninfe), em 1989; Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), em 1997; um Computador por Aluno (UCA), 2010; e o Programa de Inovação Educação Conectada (PIEC), 2017.

As ações para formações continuada vinculadas a esses programas foram inicialmente direcionadas à atuação docente nos Centros de Informáticas (Cied), organizadas em formato de laboratórios e, posteriormente, ampliadas por meio da atuação de professoras/es multiplicadoras/es dos Núcleos de Tecnologia Municipais e Estaduais. Nessa perspectiva,

> esses projetos e programas podem ter imprimido celeridade à gestão escolar, no que concerne às atividades de cunho administrativo, no âmbito pedagógico, acreditamos que tenham servido à atualização das estratégias didáticas, dos conteúdos, dentre outras contribuições, entretanto, não podemos esquecer que a expansão das TIC ocorre em um dos países mais desigual do mundo: o Brasil, dada a elevada concentração de renda de um pequeno grupo em detrimento da população (Santos; Oliveira; Santana, 2022, p. 566).

Para as autoras, embora as iniciativas governamentais tenham buscado promover a integração das tecnologias às escolas por meio desses programas, sua implementação não ocorreu de forma equitativa, sobretudo, em razão das profundas desigualdades que atravessam o país. Nesse cenário, enquanto algumas redes públicas de ensino conseguem ofertar formações continuadas para gestoras/es, coordenadoras/es, professoras/es e demais profissionais da educação, outras permanecem limitadas pela insuficiência da infraestrutura e pelo acesso desigual aos recursos tecnológicos, evidenciando que a democratização das tecnologias educacionais constitui um desafio para as instituições públicas brasileiras.

Além da desigualdade de acesso, uma das lacunas das formações ofertadas no âmbito do Governo Federal através dos programas e projetos implementados, é o tempo determinado; elas precisam ter sua continuidade assegurada, diante das céleres mudanças que ocorrem na

sociedade. A formação como tem ocorrido, por módulo, não considera o caráter colaborativo. Além disso, professoras/es, coordenadoras/es, gestão e comunidade também devem participar das redes de formação docente. Nesse formato, as formações mostram-se insuficientes para promover práticas escolares contínuas e integradas ao uso das tecnologias digitais, limitando o desenvolvimento de apropriações mais autônomas, autorais e criativas desses recursos pelos profissionais da educação.

Importante destacar que o modelo de formação para docentes não atende às necessidades e demandas das/os professoras/es: on-line, conteúdos prontos e impostos, em que não considera as peculiaridades culturais, sociais e políticas das/os docentes e das escolas, uma vez que elas/es não têm a oportunidade de participar ou anunciar as suas reais demandas/situações profissionais. Além disso, não há acompanhamento ou, até mesmo, continuidade, são formações isoladas e estanques.

Nesse sentido, Imbernón (2010, p. 81) assevera que "a formação é tanto mais efetiva quanto mais se aproxima do contexto organizacional do trabalho (formação na escola)". O autor se refere a aproximação capaz de provocar mudanças significativas na organização, no currículo, nas relações interpessoais, de ensino e aprendizagem nas instituições, que possa fazer sentido para todos e todas na comunidade escolar.

De acordo Estevão e Passos (2015), as formações são engessadas e descontínuas, resultado das políticas de governo em que depende do interesse de quem está no poder para ter continuidade e comprometimento. Destarte, as escolas podem até dispor dos recursos tecnológicos advindos dos programas e projetos educacionais, mas ficam sem uso ou utilizados apenas como suporte técnico, de maneira superficial e não contribui com a formação crítica dos sujeitos presentes nas escolas públicas, em função de ineficiência, insuficiências da gestão escolar, que se traduz em deficiência na infraestrutura física das escolas, lacunas nos movimentos formativos, entre outros. Toda essa problemática teve graves consequências durante o período pandêmico, causado pela Covid-19, tendo ampliado seus efeitos negativos.

Desse modo, defendemos que, na estrutura dos cursos para a formação continuada de docentes, é fundamental a participação ativa de toda a comunidade escolar, com a partilha de saberes, conhecimentos e experiências. Corroboramos com García ao afirmar que (1995, p. 26) "a formação de professores, no nosso ponto de vista é uma área de conhecimento e investigação". Nesse sentido, as/os professoras/es aprendem e desenvolvem a sua prática

metodológica no exercício profissional aliado aos momentos de reflexão e estudo com as/os coordenadores e gestoras/es que devem ser contínuos na trajetória docente.

2. Percurso metodológico

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva. Essa abordagem mostra-se fundamental para uma definição mais precisa do objeto de estudo, (Lüdke; André, 2018).

Além disso, do tipo pesquisa-formação, por compreender que os processos de formação, conhecimento e aprendizagem constituem experiências formadoras capazes de produzir reflexões e ressignificações acerca da prática profissional. Nessa perspectiva, Josso (2004) destaca que as narrativas de experiências, quando confrontadas com outras trajetórias de vida e de trabalho, possibilitam a construção de novos sentidos e aprendizagens, que podem favorecer processos formativos colaborativos e reflexivos.

A produção dos dados ocorreu em julho de 2023, em uma escola pública da rede municipal de ensino de Ilhéus, município localizado no Sul do Estado da Bahia. Participaram da pesquisa três coordenadoras pedagógicas e oito professoras dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. À época da investigação, a instituição tinha 501 estudantes matriculados, distribuídos em 29 turmas, e contava com 21 docentes efetivos e dez do quadro temporário.

Com o primeiro dispositivo de análise, o questionário foi utilizado para traçar o perfil das/os participantes da pesquisa, construímos o roteiro de perguntas para o grupo focal, pois consideramos os relatos delas/es relevantes para o desenvolvimento da pesquisa e julgamos que oportunizaria discussões significativas para a pesquisa. Nos questionários para traçar o perfil, após a conclusão do recebimento de respostas, como ele foi construído na plataforma on-line, foi possível gerar uma planilha com todos os dados, alguns em forma de gráficos, o que aportaram as informações individuais de cada participante tais como: nome, idade, gênero, cor, formação inicial e *lato sensu,* tempo de profissão docente, carga horária de trabalho e relação com as tecnologias digitais. Identificamos que todas/os as/os docentes têm 40 horas semanais, cursaram especializações no decorrer da carreira e possuem relação com as tecnologias, principalmente com uso de smartphones e notebooks.

Os dados produzidos, a partir das entrevistas e do grupo focal, foram organizados em eixos temáticos, a saber: atividades desenvolvidas durante a pandemia e recursos tecnológicos utilizados; desafios e aprendizagens vivenciados no contexto pandêmico; e cursos formativos realizados no período.

A análise dos dados foi realizada a partir de uma leitura minuciosa dos enunciados produzidos pelas/os participantes, tomando como referência os estudos de Bakhtin (2009). Para o autor, a compreensão de um enunciado pressupõe uma relação dialógica entre os sujeitos, na qual o locutor e o interlocutor se constituem mutuamente no processo de interação. Nessa perspectiva, os enunciados não são compreendidos de forma isolada, mas sim em sua relação com as experiências, os contextos sociais e as vozes que os atravessam. Assim, o processo de dialogização evidencia as diferentes concepções de mundo construídas pelos sujeitos a partir de duas vivências e experiências na relação com o outro e com o meio social, tendo a palavra como elemento constitutivo dessa interação.

> No dizer de Bakhtin (2003, p. 329) em não havendo palavras, não há língua; não pode, então, haver relações dialógicas, as quais só são possíveis entre o que chamou de categorias lógicas, juízos de valor, contidos em enunciados reais e concretos, *status* que só pode ser conferido pelos sujeitos falantes (Moura, 2019, p. 62).

Nessa perspectiva, os enunciados produzidos pelas/as participantes são compreendidos como expressões de seus contextos históricos e sociais, nos quais os sujeitos se constituem continuamente nas relações que estabelecem com o outro e com o mundo. Essa compreensão dialoga com Freire, ao considerar que o ser humano expressa e atribui sentido à sua existência por meio da palavra, em uma perspectiva de linguagem existencial (Moura, 2019). É nesse horizonte que recorremos à noção de *palavramundo,* compreendendo que a palavra possibilita a leitura e a interpretação da realidade vivenciada pelos sujeitos. Assim, buscamos compreender os contextos das/os participantes da pesquisa a partir de seus relatos discursivos, considerando a dimensão dialógica e socialmente situada nos enunciados.

A partir dos relatos, foi possível apreender como as/os participantes da pesquisa significaram suas experiências e compreenderam a realidade vivenciada durante a pandemia, bem como os movimentos de enfretamento e busca por mudanças diante de um contexto particularmente desafiador. Suas narrativas evidenciam o entrelaçamento das dimensões profissional e pessoal, sobretudo, por se referir a um período que produziu profundas transformações na vida cotidiana e no trabalho de todas/os.

Nessa direção, para Bakhtin (2009), a palavra constitui-se como material *semiótico da consciência,* sem a qual não seria possível o desenvolvimento da consciência individual e em

sua expressão nas relações sociais. Desse modo, os enunciados das/os participantes são tomados nesta pesquisa não apenas como relatos de experiências, mas como produções discursivas atravessadas por valores, sentidos, experiências e relações sociais, que permitem compreender as diferentes formas de significar e enfrentar o contexto pandêmico.

3. **Silenciamento e isolamento**: interfaces do trabalho docente em tempos de pandemia

Diante das dificuldades enfrentadas pelas/os docentes das escolas públicas, é necessário compreender as ações formativas no município responsável pela escola pesquisada, bem como destacar a responsabilidade dos governos federal, estadual e municipal, na oferta de cursos de formação no período de crise sanitária, além das modalidades dos cursos, o acesso das/os professoras/es e a busca de cursos on-line por iniciativa própria, para que tenhamos elementos para discutir.

Nesse sentido, Imbernón (2010) assevera que os contextos que as/os professoras/es estão inseridas/os devem proporcionar formação continuada para a mudança. Se o contexto não muda, podemos ter professoras/es isoladamente cultos e com mais conhecimento pedagógico, porém, não teremos, necessariamente, práticas inovadoras, já que o contexto (escola) dependendo das condições de trabalho e da formação continuada impossibilita a inovação, resultando no desenvolvimento de práticas isoladas nos microcontextos de docentes sem reverberar em ações inovadoras institucionalmente. Nesse contexto, as/os participantes relataram o desamparo sofrido num cenário pandêmico e a iminente necessidade de se apropriar das tecnologias digitais, enquanto meio para continuar com as atividades de ensino.

> *Era tudo novo, então a gente estava aprendendo ainda a lidar com a Covid. Não tivemos nenhum curso proposto pela Seduc no primeiro ano da pandemia. A gente ficou sempre esperando para ver se ia passar e não teve atividade. E ainda fiquei com muito medo de ter perda salarial, porque lembro que teve uma vez que o prefeito falou que ia tirar o AC da gente* (Maria).
>
> *Sim, sim, pelo menos eu, eu fiquei com medo de diminuir o salário, ficar pela metade, como muita gente ficou sem receber, algumas prefeituras não pagaram. Ainda teve essa conversa de tirar o nosso AC, e até tentaram, né? E a gente sempre na ansiedade para ver se ia retornar, como que ia acabar. E ninguém falava nada* (Cláudia).
>
> *Em 2020, eu cheguei a fazer, por conta própria, não me lembro o nome, mas eu fiz alguns cursos gratuitos. Um curso do MEC relacionado à alfabetização digital* (Maricota).

Maria e Cláudia refletem, em seus discursos, o medo diante do silenciamento da Secretaria de Educação (Seduc), no ano de 2020, no período de uma situação inesperada e inédita na carreira das/os docentes. Além disso, teve a ameaça de perda salarial, como se as/os professoras/es fossem culpadas/os pela pandemia. Corroboramos com Cipriani, Moreira e Cairus (2021), quando infere que a pandemia provocou sentimentos como, por exemplo, medo, insegurança, incerteza, confusão e impotência nas/nos docentes. No entanto, o cenário em que as/os professoras/es se encontraram sem o apoio da Secretaria de Educação intensificou essas manifestações emocionais.

Maricota buscou por conta própria fazer cursos on-line, com vista a atenuar sua angústia ou sentimento de impotência, num período de muitas complexidades e incertezas, especificamente na profissão. Além disso, "professores experientes compreendem a complexidade do processo de ensino e sua personalização de acordo com os contextos, interesses e possibilidades de cada momento de formação" (Kenski, 2022, p. 7). A docente identificou a necessidade formativa, no ano de 2020, diante da única modalidade possível que era o on-line, em função do isolamento social. Nesse movimento, procurou aprimorar os conhecimentos enquanto aguardava algum pronunciamento da gestão municipal, Seduc.

> *A Seduc não fez nenhum curso de formação com a gente nesse tempo da pandemia* (*Bah*).
>
> *Eu fiz o curso, no período da pandemia, eu fiz de alfabetização. Mas foi por conta própria e on-line. E também, para fazer videoaulas, eu tive que buscar. Tive que ver os tutoriais no Youtube. Como gravava a tela de celular. Enfim, como utilizar, porque*
> *era tudo muito novo. Eu mesma, até então, não sabia que tinha esses recursos. De gravar a tela de celular, baixar aplicativos. Tudo isso foi construído, mas de forma autônoma* (Bah).
>
> *Busquei, eu fiz na Universidade Federal do Ceará, fiz dois cursos de tecnologia e inovação pedagógica, para tentar entender um pouco do momento e me qualificar um pouquinho mais* (Guilhermina).

Bah e Guilhermina relataram que buscaram cursos por conta própria para qualificação profissional, tendo em vista que não houve a oferta de formação pela Seduc. Nessa conjuntura, para as docentes lidar com o digital naquele momento era "novo", por isso precisaram pesquisar, a fim de adquirir novas aprendizagens. Nesse contexto, Formosinho e Machado (2009, p. 158) ressaltam que "a profissionalidade docente, é, pois, entendida como o conjunto maior ou menor de saberes e capacidades (e de valores) de que dispõe um professor no desempenho das suas atividades num dado momento histórico". Partindo desse

pressuposto, podemos compreender a importância da formação continuada no exercício da profissão, em que as/os docentes não estavam preparadas/os para utilizar as tecnologias.

> Assim, o conhecimento profissional dos docentes é de tipo *praxeológico,* porquanto se constrói fundamentalmente nos contextos de trabalho como resultado do vaivém entre uma teoria e uma prática que a interpreta, a desafia, a interroga e, por isso, também a fecunda e faz desenvolver (Formosinho; Machado, 2009, p. 158).

Diante da necessidade de entender e desenvolver práticas nunca utilizadas anteriormente, as/os docentes foram desafiadas/os a buscar de forma autônoma e se capacitar diante das demandas daquele momento. "*Eu mesma, até então, não sabia que tinha esses recursos*". Essa revelação de *Bah* ratifica uma situação contraditória no cenário das instituições públicas no contexto da cultura digital, visto que há ausência de uso das TDIC no cotidiano escolar e, quando usadas, apenas para consumo de informação. Com isso, a docente foi impulsionada a conhecer e aprender a utilizar aplicativos em curto espaço de tempo para realizar atividades com alunas/os e familiares e, assim, atingir o propósito no ato de ensinar em meio a tantas complexidades reveladas no contexto da pandemia.

> *Eu fiz cursos pelo Zoom. Então, é on-line. Numa faculdade de Minas Gerais por conta própria, até porque se quisermos fazer uma coisa que presta, tem que mexer no bolso. Porque a Secretaria de Educação oferece algo, mas não assim, nesse nível que a gente precisa. O que eles oferecem é só para dar conta daquilo que querem que aconteça. Não dar conta dessa nova era que a gente está vivendo. Sabido que as dificuldades sempre houveram de aprendizagem. Mas foram intensificadas com a pandemia. Então, poderia estar revendo essas situações, para melhorar, trazer a realidade, não florear. Eu não gosto dessa coisa de ficar só floreando. Só para mostrar* (Júlia).
>
> *A gestora postou uma vez, sugestão de um curso on-line, eu fiz. Mas alguns não aceitavam também* (Cláudia).
>
> *Colocaram no grupo da escola um tal curso que ia ter on-line. A gente entrou lá, né? Colocaram lá um programa, que eu nem me lembro o nome. Um link que ninguém conseguia entrar. Um entrava na sala do outro. Vocês lembram? Foi do MEC. Trouxe o pessoal de fora, né? Mas ninguém gostava de entrar, porque era muita gente. Tinha muita gente fazendo isso. Vocês lembram disso? E assim, eu mesma não aprendi nada daquilo. Por que não teve uma orientação, uma explicação do funcionamento daqueles, né? Sim. Daqueles programas tecnológicos. Teve um curso, mas não foi suficiente. E foi só um momento. Não foi assim a semana toda. Você planeja, hoje, vai ser isso. Não houve. Foi um momento. E tinha a rede toda praticamente ali, querendo se conectar, querendo aprender. E poucos não aprenderam, de verdade. Eu vejo como um faz de conta* (Alexandrina).

Júlia expôs a fragilidade das formações que ela participou ao longo de sua trajetória profissional, que não atende às especificidades de uso no contexto escolar, com o professor no lugar de objeto da formação, e não como protagonista do processo formativo.

> A formação continuada de professores, na análise da complexidade dessas situações problemáticas, necessariamente requer dar a palavra aos protagonistas da ação, responsabilizá-los por sua própria formação e desenvolvimento dentro da instituição educacional na realização de projetos de mudança (Imbernón, 2010, p. 55).

Ainda de acordo com o autor, a formação precisa estar alinhada e centrada nas dificuldades práticas da escola, e o ator principal dessa ação é o/a professor/a. Logo, esse/essa profissional deve ter voz nas ações de formação para alcançar práticas exitosas de aprendizagem com as/os alunas/os. Quando Júlia relatou, "*o que eles oferecem é só para dar conta daquilo que querem que aconteça*", expressando uma relação de poder nos cursos de formação continuada, imposição, sem considerar o contexto e a relação entre os pares nas instituições de ensino.

> Reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isso é ter o direito de determinar, com outros atores da educação, seus conteúdos e formas (Tardif, 2011, p. 240).

Para o autor, a formação deve ser de forma colaborativa com as/os professoras/es e demais atores da educação, e essa é a necessidade expressa no discurso de Júlia, quando se refere ao modelo de formação do município como "eles", como sujeitos externos a realidade em que a docente atua. Diante disso, a professora buscou formação on-line, com recurso próprio, para que tivesse atendida às suas necessidades. Compreendemos que é dever do Estado e do Município ofertar formação continuada para atender à demanda formativa das/os docentes, e, para isso, é fundamental o envolvimento delas/deles na organização, a partir de reflexão sobre as práticas e levantamento de demandas, para que no processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma satisfatória.

Corroboramos com Imbernón (2010, p. 56) quando ele afirma que "para realizar uma formação das situações problemáticas, deve-se partir das necessidades reais, e a estrutura escolar deve contemplar a participação dos indivíduos". Nessa perspectiva, Júlia utilizou o termo "florear", que é o "faz de conta", ou seja, uma formação pela formação em que as/os professoras/es não têm a oportunidade de colocar em prática as estratégias abordadas nos cursos de formação, devido a descontextualização com o cotidiano escolar, assim como a falta

de recurso didático, tecnológico, estrutura física das escolas, dentre outros entraves para o desenvolvimento do que é abordado.

A docente expressou, em seu relato, "*a nova era que estamos vivendo*" e a necessidade de serem revistas as ações formativas para o desenvolvimento da aprendizagem das/os estudantes com dificuldades que sempre existiram, mas foram intensificadas na pandemia. Diante disso, compreendemos que ela se refere a era da cultura digital e a urgência dessa cultura nos espaços escolares, como consequência, conforme destacado por Bonilla e Pretto (2015, p. 508), "diversidade de projetos e programas, com pouca e muitas vezes sem nenhuma articulação, terminam não possibilitando avanços no campo da cultura digital, com consequências dramáticas para a educação". Para os autores, os projetos para inserção das tecnologias nas escolas não são articulados com outras ações de governos e, por isso, padecem com problemas de infraestrutura, rede elétrica, manutenção dos equipamentos e formação continuada para docente.

> Um dos pontos mais críticos para a estruturação de um modo horizontal de organização das escolas e da educação brasileira diz respeito à formação de professores. Precisamos superar a ideia de treinamento, muitas vezes em aligeirados cursos, visando à preparação técnica para o uso de computadores, para, no máximo, servir como certificação para promoção na carreira dos docentes. Essas ações, sem continuidade e conectividade com a realidade local de cada escola, terminam desqualificando a própria ideia de uso das tecnologias digitais como elementos estruturantes da cultura digital (Bonilla; Pretto, 2015, p. 508).

Ratificamos com os autores de que os programas para inserção das tecnologias digitais nas instituições ainda são insuficientes, diante das fragilidades para implementação, e essa problemática está explícita no discurso de Júlia, como, por exemplo, os problemas de aprendizagem que sempre existiram e foram intensificados na pandemia. Nesse contexto, as/os professoras/es, coordenadoras/es e gestoras/es foram impactadas/os de maneira brusca, num cenário em que as tecnologias foram a possibilidade viável para realizar as atividades escolares, porém, não tinham formação para utilizar os recursos.

Nessa circunstância, na ausência ou pouca oferta de cursos formativos para uso das TDIC pelas redes municipais, as/os docentes recorreram a cursos on-line para atenuar as inquietações relacionadas a formação, ou seja, se encontraram numa realidade complexa, e se posicionaram com atitude valorativa que, na concepção de Bakhtin (2009), só pode ser tomada pelo ser humano, enquanto centro de valorização do mundo, que foi a busca por conta própria pelo conhecimento.

No discurso de Cláudia e Alexandrina, o convite da gestão da escola para participar de curso on-line ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), fica evidente a falta de articulação na oferta das formações no período da pandemia e os demais entes federados. Disponibilizaram um link no grupo de *WhatsApp* dos funcionários da escola, no entanto, nem todas/os puderam ter acesso devido a quantidade de pessoas no canal do *You Tube*, tendo em vista que eram "todas/os professoras/es da rede pública de ensino". No que tange ao curso, algumas não tiveram interesse em participar, outras não conseguiram acessar o canal e as que participaram não conseguiram relatar alguma aprendizagem proveniente do curso. Nesse sentido,

> participar da formação significa participar de uma maneira consciente, o que implica suas éticas, seus valores, suas ideologias, fato que nos permite compreender os outros, analisar suas posições e suas visões. Também é fundamental que a formação suponha uma melhoria profissional inteligível e suficientemente explicitada e resulte compreensível. A formação enquanto processo de mudança, sempre gerará resistências, mas estas terão um caráter mais radical, se a formação for vivida como uma imposição arbitrária, aleatória, não verossímil e pouco útil (Imbernón, 2010, p. 56).

Para o autor, a formação se torna significativa para as/os docentes, quando essas/esses compreendem a sua importância e seus objetivos para fazer sentido diante do contexto educacional. E na pandemia, em situação de isolamento social, a formação sugerida pela gestão, ofertada pelo Governo Federal, através do MEC, foi imposta, sem articulação, colaboração, interação e participação das/os docentes e da própria gestão da escola que, no contexto pandêmico, enfrentou dificuldade para gerir o corpo docente sem recurso financeiro para aquisição de equipamentos pedagógicos, reverberando na falta de autonomia e impotência, em que não foi possível ofertar um apoio suficiente às/aos professores. Essa situação é explícita nos relatos das professoras Cláudia e Alexandrina em que mencionaram o convite da gestão da escola para participar de um curso on-line, em que nem todas conseguiram acessar.

Nesse contexto, a gestão da escola não estava preparada para atuar no cenário pandêmico e cumpria a função no limiar das possibilidades que eram impostas pela Secretaria Municipal de Educação. Tal situação resultou na desmotivação de docentes, pouca ou nenhuma aquisição de conhecimento, dificuldade de acesso para algumas/ns professoras/es, tanto pela quantidade de usuários no *You tube* como também pela falta de familiarização das/os profissionais com as TDIC para acessar ao canal.

Diante disso, é imprescindível refletir sobre o período pandêmico e as dificuldades formativas das/os professoras/es diante da falta de articulação dos governos, e considerar a busca por formação por conta própria para dar conta da demanda no cenário de crise sanitária, como ações relevantes no processo de ensino. Contudo, isso não pode ser aceito, deve ser refutado; o Estado, como gestor da educação, deve ser responsabilizado, é dever dele a oferta do ensino, o que implica cuidar da formação no sentido amplo, oferta e participação.

A realidade das escolas públicas no período pandêmico evidenciou a fragilidade das formações continuadas, no que tange ao uso das TDIC, e a insuficiência das ações dos governos e suas respectivas gestões. Aliado a isso, como agravante, as condições de acesso a equipamentos e internet de qualidade que não foram oferecidos aos profissionais da educação para continuidade das suas atividades profissionais. Com isso, as/os professoras/es além do *fazer* docente na pandemia tiveram que se preocupar com a aquisição de recursos tecnológicos e cursos formativos por conta própria, para pensar novas práticas pedagógicas que o momento exigiu. Nesse contexto, urge pensar os desafios para o futuro, o que implica compreender as demandas da cultura digital que chegam às escolas cotidianamente, através dos sujeitos praticantes sociais, o corpo discente em especial, questões que discutiremos na próxima seção.

4. **Escolas públicas e cultura digital**

Desde a década de 1980 se discute a implementação de políticas públicas voltadas para a inserção de tecnologias nas escolas públicas, mas, ainda assim, a democratização do acesso ainda não é realidade nessas instituições, com a qualidade necessária para atender às demandas das comunidades escolares. Pesquisa veiculada pelo Cieb, em 2026, apontou que apenas 74,1% das escolas públicas possuem acesso à internet nos processos de ensino e aprendizagem (Cieb, 2026).

De acordo com (Tapscott, 2010), no século XXI, as crianças nasceram em um mundo marcadamente conectado. O autor aponta que essa geração tem um olhar peculiar para situações inerentes da sociedade como política, cultura, diversidade e formas distintas para intervir na realidade com vistas a melhorar o mundo. “Desde o local de trabalho até o mercado, desde a política, passando pela educação, até a unidade básica de qualquer sociedade - a família -, eles estão substituindo uma cultura de controle por uma cultura de capacitação” (Tapscott, 2010, p. 16). Pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.br, 2025) aponta que 65% das crianças e dos adolescentes entre 9 e 17 anos

utilizam a internet, tendo a inteligência artificial generativa entre os principais recursos de acesso e interação.

Esse cenário evidencia que crianças e jovens estão cada vez mais inseridos nos ambientes digitais, o que reforça a necessidade de a escola estabelecer um diálogo crítico e criativo com essas tecnologias. Ignorar essa realidade significa desconsiderar uma dimensão significativa da experiência contemporânea dos estudantes; cabe, portanto, à escola criar condições para que esses sujeitos desenvolvam formas autônomas, críticas e criativas de participação nesses ambientes.

> Vimos como atual modelo educacional remanescente da revolução industrial – no qual as crianças devem ficar sentadas ouvindo o professor - não é apropriado para os jovens que cresceram em um ambiente digital e que estão acostumados a interagir com pessoas, e não apenas ouvi-las (Tapscott, 2010, p. 369).

Ao analisar a fala do autor, podemos inferir que diante desse contexto, a escola não tem atendido à demanda dos/as estudantes advindos/as da cultura digital, pois ainda é apresentada com imposição de conteúdo, não atrativa para crianças e jovens, e a coordenadora Ana refletiu, em seu discurso, o modelo de escola mencionado anteriormente.

> *Então, a gente se deparou com vários desafios, né? A gente não sabia mexer em algumas coisas. Então, a orientadora na época, ela tinha mais essa prática com a tecnologia. Então, ela ajudou bastante as meninas, porque as meninas (professoras) não sabiam. Porque a gente teve que dar conta não só da parte profissional, mas até emocional dos colegas de trabalho. Então, era um familiar que adoecia e a gente dando apoio aos professores. Foi um familiar meu também que faleceu e as meninas dando apoio. Então, foi essa parte profissional, a parte emocional, tentando um ajudar o outro, um segurando a mão do outro. Foram meses que nos forçaram a aprender muitas coisas em tão pouco tempo, que em outro contexto seriam aprendidas em cursos a longo prazo (Ana).*

A necessidade do uso das TDIC na prática docente, a falta do recurso e a formação continuada incipiente, além impossibilitar o uso da conectividade para a cidadania de forma colaborativa, ativa e crítica às/aos estudantes, gera inquietação também da/do docente que tem a disposição de melhorar a prática de ensino, mas não é ofertada a esse profissional a condição adequada.

Nesse sentido, Conceição e Arruda (2023) asseguram que é importante que a/o docente se torne aprendiz de sua própria prática, para conseguir utilizar as tecnologias de forma crítica a fim de estimular a capacidade criativa e colaborativa das/os estudantes. Do contrário, os aparatos tecnológicos no cotidiano escolar serão de fato meras ferramentas para "distração" dos estudantes, como tem sido veiculado pela imprensa mundial, dentre outros espaços. Defendemos o uso dos dispositivos digitais conectados nas escolas, contudo, desde

que seja proporcionada a formação continuada dos docentes, que favoreça, dentre outras coisas, a troca de experiência entre os pares e na escola para atender à demanda das/os profissionais da educação. Nessa vertente, é imprescindível o papel do Estado na criação de políticas públicas articuladas com a disponibilização e manutenção de recursos tecnológicos nessas instituições.

No que concerne à gestão, a principal função é possibilitar condições na organização de horários extraclasse para que o profissional possa participar das formações no ambiente escolar com os pares, buscar apoio de formadores que conhecem e dialoguem com a realidade das/os educadoras/es para que o corpo docente tenha oportunidade de participar de forma contínua dos cursos nas instituições de ensino.

Partindo desse pressuposto, Pischetola e Heinsfeld (2018, p. 7) afirmam que "sem a ação mediadora do professor não há inclusão digital de alunos, da mesma forma como não há inclusão social, política e democrática". A escola pública do século XXI ainda segue um padrão "tradicional", pautado na prática do quadro, piloto e materiais impressos, que não é algo negativo, mas limitado, que não amplia as possibilidades metodológicas de estratégias que poderão dar um novo sentido às práticas de ensino para estudantes e docentes na relação com a aprendizagem.

Desse modo, Nóvoa (2022) discute que a escola precisa passar por um processo de metamorfose, de modo a construir uma proposta transformadora a partir das realidades, a fim de atender à demanda social das/os estudantes. O autor faz críticas ao modelo físico organizacional e curricular das escolas do século XXI, que não possibilitam uma aprendizagem de forma colaborativa e contextualizada entre alunas/os, mas ainda pautada na voz e comando das/os professoras/es.

Para o processo de transformação da escola, é possível destacar a relevância do papel da/o docente associada a experiência das/os estudantes e, assim, convergir para uma dinâmica de construção do conhecimento numa perspectiva crítica, de cooperação e criação. Esse "novo modelo" de escola que a sociedade demanda, em função da evolução das tecnologias e as relações que a sociedade estabelece por meio dessas e com elas, carece de docentes capacitados nessa mesma vertente, pois a educação é a principal responsável pelo desenvolvimento de uma nação formada politicamente e consciente dos seus direitos e deveres, que possa superar o senso comum e a reprodução ideológica que permeia os meios sociais.

Conclusão

As formações continuadas com foco no uso das tecnologias digitais nas escolas públicas mostraram-se iniciais e insuficientes para atender às demandas docentes. Tal realidade decorre da desarticulação das políticas públicas educacionais com outras ações governamentais, da escassez de equipamentos, da precariedade da internet e da ausência de formação adequada em curto prazo. Diante desse cenário, a gestão escolar precisou adotar estratégias criativas e adaptativas, como a busca por parcerias externas e a reorganização metodológica, a fim de minimizar os impactos da precarização.

Nesse contexto, docentes, coordenadoras/es e gestoras/es foram desafiadas/os a se apropriar das tecnologias digitais em condições adversas, recorrendo, muitas vezes, à aprendizagem autônoma, à colaboração e ao compartilhamento de saberes entre pares. Evidenciamos, assim, o protagonismo das/os docentes que, ao assumir simultaneamente os papéis de aprendizes e de formadoras/as mobilizaram conhecimentos e estratégias para a continuidade dos processos educativos durante a pandemia. Os movimentos formativos analisados revelam, portanto, tanto as fragilidades e as limitações das políticas públicas educacionais voltadas à formação para o uso das tecnologias digitais quanto a potência da coletividade, da colaboração e do compromisso profissional na construção de respostas diante de situações de crise.

Concluímos que os desafios vivenciados, no período pandêmico, não se encerraram com o retorno às atividades presenciais, mas produziram novas demandas para a gestão escolar e para os processos de formação continuada. Desse modo, torna-se imprescindível ampliar as pesquisas sobre a formação continuada de profissionais da Educação Básica, especialmente no que se refere à apropriação crítica e criativa das tecnologias digitais. Ressaltamos, contudo, que este estudo se limita à análise das políticas públicas educacionais para à apropriação de recursos tecnológicos pelos profissionais da educação, levando-se em consideração programas governamentais implementados a partir da década de 1990 até o contexto pandêmico (2020/2021). Nesse cenário de consolidação da cultura digital, permanece urgente assegurar políticas permanentes para formação e condições equitativas de acesso às tecnologias nos contextos escolares, de modo que sua presença nas escolas se constitua como parte de um projeto educativo crítico e inclusivo.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BONILLA, Maria Helena S. Políticas Públicas Para Inclusão Digital Nas Escolas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 22, n. 34, p. 40-60, jun., 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135/15840. Acesso em: 26 ago. 2026.

BONILLA, Maria Helena S.; PRETTO, Nelson de L. (Org.). Política educativa e cultura digital: entre práticas escolares e práticas sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 499-521, mai./ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2015v33n2p499/31292. Acesso em: 14 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 26 ago.2026.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Programa Nacional de Informática Educativa - Proninfibero**. Documento orientador. Brasília, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Um Computador Por Aluno - PROUCA. Cartilha Projeto UCA**. Brasília: Escola Superior de Redes, 2010.

BRASIL. **Programa de Inovação e Educação Conectada**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (Cieb). **Avanços da ENEC mostram que Brasil já mede e acelera a transformação digital da educação pública**. Disponível em: https://cieb.net.br/avancos-da-enec-mostram-que-brasil-ja-mede-e-acelera-a-transformacao-digital-da-educacao-publica/. Acesso em: 26 ago. 2026.

CIPRIANI, Flávia M.; MOREIRA, Antonio F. B.; CARIUS, Ana Carolina. Atuação Docente na Educação Básica em Tempo de Pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 2, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/tqLcF8PZfsBxsyF3ZKpyM9N/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 mar. 2026.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **TIC Kids Online Brasil**: 65% das crianças e dos adolescentes usam IA generativa para estudar, criar conteúdo e lidar com emoções. Disponível em: https://cetic.br/pt/noticia/tic-kids-online-brasil-65-das-criancas-e-dos-adolescentes-usam-ia-generativa-para-estudar-criar-conteudo-e-lidar-com-emocoes/. Acesso em: 26 ago. 2026.

CONCEIÇÃO, Quézia A. da; ARRUDA, Durcelina E. P. Tecnologias educacionais no Brasil: desenvolvimento de programas governamentais e prática docente. In (Orgs.) LUCENA, Simone; NASCIMENTO, Marilene B. da C.; SORTE, Paulo Boa. **Pesquisas em educação e redes colaborativas**. Ilhéus: Editus, 2023. p. 39-63.

ESTEVÃO, Renildo B.; PASSOS, Guiomar O. O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) no contexto da descentralização da Política Educacional brasileira. **HOLOS**, Natal, v. 1, n. 31, p. 199-212, 2015. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2645/pdf_159. Acesso em: 18 jul 2026.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim. (Org.). Professores na escola de massas. Novos papeis, nova profissionalidade. In FORMOSINHO, João (Org.). **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto, Portugal: Ed. Porto, 2009.

GARCÍA, Carlos M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1995.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/vBFnySRRBJFSNFQ7gthybkH/?format=pdf&lang=pt&ilang=en. Acesso em: 15 jul. 2026.

GATTI, Bernadete A.; ANDRÉ, Marli E. D. de A.; SÁ, Elba S. de. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, Vani M; KENSKI, Julia M. Planejamento Didático no Ensino Superior em tempos de Pandemia. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022. Disponível em: https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/30226/17544. Acesso em: 12 mai. 2026.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagem Qualitativa. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

MOURA, Edite de. M. **Leitura em Bakhtin e Paulo Freire Palavras e Mundos**. São Carlos. Editora: Pedro e João, 2019.

PISCHETOLA, Magda; HEINSFELD, Bruna D. "Eles já nascem sabendo!": desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional. **Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, jul. 2018. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/85929/49310, Acesso em: 18 jun. 2026.

SANTIAGO, Larisse B. de M. **História e memória da informática educativa no Ceará**. 2017. 354fl. Tese (doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

SANTOS, Catarina C. de F.; PEREIRA, Rodrigo da S. Neoliberalismo e neoconservadorismo nas políticas educacionais brasileiras. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 42, p 815-831 set./dez. 2024. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/2229/1273. Acesso em: 15 jul. 2026.

SANTOS, Vanessa C. dos; OLIVEIRA. Julia M. da S; SANTANA, Rosimeiry S. Ensino remoto emergencial (ere) na educação pública baiana. **Interfaces da educação**, v. 13, n. 38, ago. 2022. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/download/5957/5149. Acesso em: 15 ago. 2026.

SILVA, H. V. **83% das crianças e adolescentes que usam internet no Brasil têm contas em redes sociais, diz pesquisa**, 2024. Disponível em: https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2024/10/23/83percent-das-criancas-e-adolescentes-que-usam-internet-no-brasil-tem-contas-em-redes-sociais-diz-pesquisa.ghtml. Acesso em: 29 mar. 2025.

TAPSCOTT, Don. **A hora do digital**: como jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/cbpv5962

BNCC e BNC-Formação: Análise dos Processos de Profissionalização, Desprofissionalização e Reprofissionalização Docente

BNCC e BNC-Training: Analysis of Teacher Professionalization, Deprofessionalization, and Re-professionalization Processes

Marcela Clarissa Damasceno Rangel de Farias[1] 0000-0002-8867-7053 [I]
Viviane Klaus[2] 0000-0002-6382-8089 [II]
Isabella Rocha Azevedo Ferreira[3] 0009-0000-7989-8404 [III]

[I] Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil; marcelarangelfarias@gmail.com
[II] Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil; viviklaus@unisinos.br
[III] Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, São Leopoldo, RS, Brasil; raf.isa@hotmail.com

Resumo
O presente artigo analisa os processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docente no contexto das reformas educacionais neoliberais brasileiras, enfocando a Base Nacional Comum Curricular e a BNC-Formação. O objetivo central é compreender como a docência é produzida nesses documentos, considerando-se a racionalidade neoliberal que impõe ao professor o perfil de "empreendedor de si mesmo". O estudo fundamenta-se na abordagem pós-crítica, amparada nos estudos de Michel Foucault e em autores da Sociologia da Educação, que investigam a produção de subjetividades e a governamentalidade neoliberal. Metodologicamente, adotou-se a análise documental, tratando os documentos como monumentos, para desconstruir suas condições de produção. Os resultados apontam que, sob a retórica de valorização docente, opera-se uma desprofissionalização, em que a autonomia intelectual é substituída por um pragmatismo técnico, focado na performance e na responsabilização individual. Conclui-se que tais políticas promovem uma erosão epistemológica do saber docente, consolidando um modelo de profissionalismo gerencialista, que atende às exigências do mercado em detrimento da dimensão autoral do magistério.

Palavras-chave: neoliberalismo; BNCC; docência; formação docente; gerencialismo.

Abstract
This article analyses the processes of teaching professionalization, deprofessionalization, and re-professionalization within the context of Brazilian neoliberal educational reforms, focusing

[1] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e gestora escolar da Rede Privada de Teresina, Piauí. E-mail: marcelarangelfarias@gmail.com
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail: viviklaus@unisinos.br
[3] Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e professora da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo, Rio Grande do Sul. E-mail: raf.isa@hotmail.com

on the National Common Curricular Base and the BNC-*Formação*. The central objective is to understand how teaching is produced in these documents, considering the neoliberal rationality that imposes the profile of an "entrepreneur of the self" on the teacher. The theoretical orientation is based on the post-critical approach, supported by the studies of Michel Foucault and of authors of the Sociology of Education, who investigate the production of subjectivities and neoliberal governmentality. Methodologically, a documentary analysis was adopted, treating the records as monuments to deconstruct their conditions of production. The results indicate that, under the rhetoric of teacher appreciation, a deprofessionalization takes place, in which intellectual autonomy is replaced by a technical pragmatism focused on performance and individual accountability. It is concluded that such policies promote an epistemological erosion of teacher knowledge, consolidating a managerial model of professionalism that meets market demands to the detriment of the teacher's authorial dimension.

Keywords: neoliberalism; BNCC; teaching; teacher training; managerialism.

1 Introdução

A educação brasileira atravessa um período de intensas transformações, marcadas pela implementação de políticas curriculares e de formação de professores, que buscam alinhar o sistema educacional às demandas de uma sociedade globalizada e pautada pela racionalidade neoliberal. No centro desse processo, está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento normativo que estabelece competências e habilidades essenciais, a serem desenvolvidas por todos os alunos da Educação Básica no Brasil. Destaca-se que a implementação da BNCC não se limita à reestruturação dos currículos escolares, mas estende seus fios sobre a própria constituição do trabalho docente, atravessando a identidade, a prática e a constituição profissional dos professores.

As duas últimas décadas assinalaram intensas reformas nas políticas de escolarização. O debate educacional foi fortemente influenciado pelas transformações do capitalismo contemporâneo, marcado pela transição do fordismo para o pós-fordismo e pela hegemonia do chamado "capitalismo cognitivo" (Vercellone, 2010). Nesse cenário, a escola e, por conseguinte, os professores são interpelados a formar um novo perfil de sujeito: o indivíduo microempresa, flexível, inovador e solucionador de problemas, em conformidade com as exigências da economia global (Gadelha, 2009). O conhecimento e a aprendizagem passam a ser concebidos sob a ótica da Teoria do Capital Humano, segundo a qual os custos com educação são convertidos em investimentos estratégicos, visando a ganhos de produtividade (Gadelha, 2017).

A análise das reformas educacionais contemporâneas no cenário brasileiro demanda um olhar investigativo capaz de ultrapassar a aparente neutralidade técnica das prescrições documentais. A promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica (Brasil, 2017b) e a subsequente instituição da BNC-Formação (Brasil, 2019c) representam marcos jurídicos e discursivos que reordenam, de maneira drástica, as coordenadas do trabalho pedagógico. Longe de configurarem meras respostas pedagógicas à histórica desigualdade de aprendizado, tais políticas materializam-se como potentes dispositivos de governo, destinados a alinhar a escola pública às exigências macroeconômicas do capitalismo cognitivo global.

Profundas transformações marcam o cenário educacional contemporâneo, remetendo a um novo agenciamento educativo-empresarial, que se articula por meio do desempenho (*performance*), da gestão (*management*), do imperativo de visibilidade-transparência e do uso de novas tecnologias da informação e da comunicação (TICs) (Gadelha, 2009). Sob o impacto direto de reformas educacionais neoliberais, esse contexto faz com que as instituições incorporem programas de reestruturação curricular voltados à cultura da avaliação e à vida empreendedora, além de adotarem modos de regulação privados, infraestrutura de mercado e processos de financiamento e responsabilização (*accountability*) vinculados à performance (Gadelha, 2017).

Paralelamente, constata-se o desmantelamento dos regimes organizacionais profissional-burocráticos e sua substituição por modelos empresarial-mercadológicos. Esse processo, impulsionado por um novo gerencialismo, focado na atenção constante à qualidade, gera uma profunda mudança nas subjetividades e nos valores das lideranças escolares (Ball, 2011). Diante desse cenário, verifica-se que "[...] nesse novo quadro de mercado, as escolas tornam-se mais suscetíveis a medidas externas baseadas em resultados e mais receptivas aos desejos dos consumidores" (Ball *et al*., 2013, p. 12).

Conjuntamente à redefinição do perfil do estudante (por meio das competências gerais e específicas da BNCC), surge a necessidade de redefinir-se o perfil do próprio docente. Afinal, para moldar o aluno empreendedor do século XXI, o professor também deve, ele próprio, converter-se em um "empreendedor de si mesmo". As políticas educacionais, influenciadas pelas normativas de organizações multilaterais, passam a introduzir uma nova discursividade, assentada nos pilares do gerencialismo, da performatividade e da responsabilização.

A formulação da BNCC e da BNC-Formação coloca em circulação um processo dual e profundamente contraditório, que atinge diretamente o profissionalismo docente. Por um lado, há um discurso vigoroso em prol da valorização do professor, enfatizando a necessidade de profissionalização baseada na aquisição contínua de competências e habilidades práticas. Por outro, essas mesmas medidas desencadeiam uma aguda desprofissionalização e reprofissionalização docente, como se abordará adiante, retirando a autonomia decisória do professor e reduzindo sua atuação à mera execução de pacotes curriculares padronizados, submetidos a avaliações em larga escala.

O contexto de emergência dessas políticas não pode ser desvinculado do avanço do neoliberalismo, compreendido não apenas como política econômica, mas sobretudo como racionalidade que estende a forma-empresa a todas as dimensões da vida social. O neoliberalismo produz uma sociedade de concorrência generalizada, em que o Estado abandona, progressivamente, seu papel de provedor de direitos para atuar como regulador e avaliador (Ball, 2004). A escola, nesse panorama, deixa de ser vista como espaço de emancipação crítica e consolida-se como prestadora de serviços educacionais, cujos resultados devem ser transparentes, mensuráveis e comparáveis por meio de rankings e índices de desempenho (Gadelha, 2017).

Nesse sentido, este artigo configura o recorte de uma pesquisa finalizada, intitulada "A docência em fio: alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC", desenvolvida por Farias (2020). O estudo questiona como a docência é produzida pela BNC-Formação e pelos documentos a ela relacionados, objetivando a compreensão da produção da docência no contexto da BNC-Formação, inserida em um cenário de reformas educacionais neoliberais, considerando os processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docentes, conforme descrito no conteúdo analítico da pesquisa.

Portanto, em seus objetivos específicos, o trabalho visa a compreender a BNC-Formação no âmbito da racionalidade neoliberal, em sua interface com a educação; a analisar as mudanças nos saberes da formação profissional, a partir da adoção da lógica das competências profissionais; e a examinar as matrizes presentes na BNCC e na BNC-Formação.

Como metodologia, adotou-se a análise documental, entendendo-se o documento como monumento (Le Goff, 1996; Foucault, 2013). Assim, enquanto *corpus* empírico da pesquisa realizada por (Farias, 2020), são analisados dois blocos documentais: o primeiro,

composto por documentos legais, pareceres e diretrizes públicas, e o segundo, por documentos que subsidiaram e impulsionaram a construção da BNCC e da Base Nacional de Formação de Professores. Ressalta-se que, neste artigo, será analisado um recorte dessa empiria.

Sob a lente analítica da abordagem pós-crítica, as políticas curriculares não se limitam à organização de conteúdos ou à sugestão de percursos didáticos, mas operam ativamente na produção de subjetividades e na fabricação de identidades sociais (Hypolito; Garcia; Vieira, 2005). Interrogar os textos normativos da reforma implica, portanto, compreender as formas por meio das quais o Estado, em articulação estreita com coalizões empresariais do terceiro setor, tais como o Movimento pela Base Nacional Comum e o *Todos pela Educação*, desenha um modelo ideal de professor, que passa por sua reprofissionalização a partir de saberes gerenciais. Nesse cenário, este artigo propõe um estudo centrado na tensão estrutural entre o conceito de profissionalização e o fenômeno emergente da reprofissionalização do magistério, pesquisando como o avanço da pedagogia das competências e a consolidação de matrizes de desempenho promovem uma erosão epistemológica do saber do professor.

O artigo foi organizado em três seções, para além desta. A próxima seção é metodológica, debruçando-se sobre o modo de construção da pesquisa, bem como sobre a construção da empiria. Já a terceira seção trata das análises dos dados, enquanto a quarta e última apresenta as considerações finais.

2 Caminhos metodológicos e empiria

Sob a ótica foucaultiana, o pensamento humano e a atribuição de sentidos às vivências humanas, às coisas e à realidade são diretamente constituídos pela linguagem (Veiga-Neto, 2003, p. 89). A partir da investigação das correlações entre a linguagem em si mesma e o próprio mundo, compreende-se o conhecimento como um efeito discursivo dotado de uma logicidade construída, cujos fundamentos são exteriores e cuja axiomatização é arbitrária (Veiga-Neto, 2003). Longe de serem meras associações de signos que apontam para determinados conteúdos, os discursos estruturam visões e interpretações cotidianas. Nesse sentido, as práticas discursivas funcionam como um arcabouço inteligível que ampara as ações humanas, indo muito além de simples atos de fala (Veiga-Neto, 2003). Nessa engrenagem, o enunciado ganha relevo como ato discursivo singular, pois “se separa dos contextos locais e dos significados triviais do dia a dia, para constituir um campo mais ou

menos autônomo e raro de sentidos que devem, em seguida, ser aceitos e sancionados numa rede discursiva, segundo uma ordem" (Veiga-Neto, 2003, p. 94).

É justamente essa regularidade ou racionalidade organizadora das falas e das ações dos sujeitos que justifica a ativação do conceito de prática como ferramenta teórica e metodológica no presente estudo (Castro, 2009). Afinal, o escopo das práticas abarca tanto as dinâmicas passíveis de serem problematizadas, descritas e analisadas quanto o próprio domínio dessas descrições e análises quando operacionalizadas (Veiga-Neto, 2008). Diante desse prisma teórico, compreende-se o *corpus* analítico que será detalhado adiante como "[...] um conjunto de textos associados a inúmeras práticas sociais" (Fischer, 2002, p. 43).

O estudo consistiu no desenvolvimento de uma pesquisa documental, em que os documentos são compreendidos sob a ótica de monumentos (Foucault, 2013; Le Goff, 1996). Adotou-se essa postura metodológica por entender-se que tais registros precisam ser desconstruídos para que se alcancem as reais condições que cercaram sua fabricação, partindo do axioma de que o "[...] documento não é inócuo" (Le Goff, 1996, p. 547). Como bem elucida Le Goff (1996, p. 548), o documento constitui "[...] o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, das sociedades que o produziram, e também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio". Dessa forma, a máxima de que o "documento é monumento" significa que ele "[...] resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias" (Le Goff, 1996, p. 549).

Assim, transformar tais fontes em monumentos possibilita "[...] reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos" (Foucault, 2013, p. 8). Para tanto, cabe ao(à) pesquisador(a) "[...] analisá-los, desmitificando-lhes o significado aparente" (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022). Essa tarefa demanda "[...] começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos" (Le Goff, 1996, p. 538).

A engrenagem de tratamento de dados e as escolhas metodológicas foram orientadas pelo problema de pesquisa (Grazziotin; Klaus; Pereira, 2022), pois se entende que "[...] é a partir da formulação do problema de pesquisa que se inventa um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta" (Costa, 2002, p. 11). Buscou-se extrair e mapear os sentidos de docência nos materiais selecionados, uma vez que se analisaram os

discursos como práticas diretamente constitutivas das maneiras de se viver o magistério. Já que discursos funcionam como forças instituidoras dos próprios objetos sobre os quais discorrem, eles guardam a potência de revelar um arquivo sobre a docência, e esse arquivo, por sua vez, configura um sistema de discursividade encarregado de amarrar e conectar certos discursos entre si, promovendo, concomitantemente, a exclusão de todos os demais.

Nesse sentido, propõe-se um trabalho crítico sobre a docência a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), mapeando-a em seu contexto histórico, social, econômico e político. A partir dessa teia conceitual, a investigação buscou compreender as discursividades sobre o magistério ao tomar como fontes a própria BNCC e a BNC-Formação, documentos oficiais correlatos e materiais, publicados nos sites do Movimento pela Base Nacional Comum e do *Todos pela Educação*.

A análise dessas fontes distanciou-se de uma busca por "sentidos escondidos" ou interpretações que despertariam realidades ocultas; em vez disso, os textos foram tratados em sua materialidade pura e simples de coisas ditas em seu tempo e espaço (Fischer, 2002). Essa postura investigativa fundamenta-se na metodologia de Foucault (2013), que orienta o pesquisador a trabalhar no interior do próprio documento, recortando, ordenando, organizando e descrevendo as relações entre suas unidades, em vez de tentar julgar sua veracidade ou valor intrínseco.

Ressalta-se, ainda, que a história se caracteriza fundamentalmente como uma narração, em que a dita explicação corresponde ao arranjo desse relato em uma trama inteligível, cuja clareza e compreensão emanam de uma documentação consistente (Veyne, 1998). Nessa direção, o papel fundamental do historiador consiste em dar inteligibilidade a essas tramas (Veyne, 1998), pois o objeto de estudo histórico jamais abarca a totalidade do universo observável, configurando-se, em vez disso, como recortes deliberados na realidade factual (Veyne, 1998). Como nenhum itinerário é capaz de, simultaneamente, percorrer todas as direções, os acontecimentos históricos passam a ser entendidos como aspectos específicos selecionados livremente por quem investiga o passado (Veyne, 1998).

Partindo desses pressupostos, construiu-se a empiria da pesquisa que abarca este artigo, por meio de dois blocos documentais, compondo-se o primeiro por documentos legais, pareceres e pela própria BNCC (Lei n. 13.415/2017) (Brasil, 2017b), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2019a) e pela Base Nacional Comum para a Formação Inicial Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019) (Brasil, 2019c). Esse bloco também é composto por outros documentos, que foram

selecionados a partir da busca das referências legais, mapeadas na BNCC, e de legislação correlacionada no site do MEC (Brasil, 2020).

O segundo bloco, por sua vez, abrange documentos que se vinculam à construção da BNCC e à Base Nacional de Formação de Professores, referenciados por elas ou pelos sites dos movimentos que impulsionaram a criação de uma base comum no Brasil, o Movimento *Todos pela Educação* e, especialmente, o Movimento pela Base Nacional Comum Curricular, que se define como:

> [...] um grupo não governamental que, desde 2013, reúne entidades, organizações e pessoas físicas, de diversos setores educacionais, que têm em comum a causa da Base Nacional Comum Curricular. O Movimento pela Base acredita que a BNCC, assim como outras políticas públicas e estratégias, é essencial para melhorar a equidade e a qualidade da Educação do país. O papel do Movimento pela Base é gerar insumos e evidências para qualificar o debate público sobre a causa, observar a qualidade dos processos de construção e implementação do documento, participar dos momentos coletivos de construção desta e de outras políticas correlatas, por meio de leituras críticas, audiências e consultas públicas, zelar pela qualidade e disseminar materiais e informações que apoiem redes e escolas a concretizarem a implementação com foco na aprendizagem dos alunos (Movimento pela Base Nacional Comum, 2017).

Salienta-se também que a composição do movimento se articula por meio de uma rede que congrega profissionais da educação e um robusto apoio institucional. Seu corpo de integrantes é formado por professores da Educação Básica, acadêmicos, pesquisadores, organizações da sociedade civil, gestores das esferas municipal, estadual e federal, além de especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas. Essa estrutura conta, ainda, com um conselho e com suporte de diversas fundações e institutos parceiros, composto por ABAVE, CENPEC, Comunidade Educativa CEDAC, CONSED, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto *Inspirare*, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, *Todos pela Educação* e UNDIME. Nesse contexto, o *Todos pela Educação* se define como um movimento "[...] com uma atuação suprapartidária e independente – e sem receber recursos públicos" (Todos pela Educação, 2019b), cujo foco é contribuir para melhorar a Educação Básica no Brasil.

A próxima seção analisará um recorte da empiria apresentada, com enfoque nas categorias analíticas dos processos de profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docente. Busca-se entender como esses documentos tecem sentidos sobre a constituição da docência, bem como sobre os modos de ser docente.

3 Profissionalização, desprofissionalização e reprofissionalização docentes no contexto do neoliberalismo

O cerne estruturante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ancora-se na centralidade da noção de "competência", definida oficialmente como a capacidade de articular saberes, destrezas, posturas e valores para responder a demandas complexas do cotidiano e do ambiente de trabalho (Brasil, 2017c). Longe de ser neutra, essa opção consagra um viés epistemológico pragmático e utilitarista, que reduz o estatuto dos conhecimentos universais – artísticos, científicos e filosóficos – a meros recursos acionáveis para a resolução de problemas práticos imediatos (Silva, 2018).

A formação de professores é um ponto central na reforma educacional neoliberal brasileira, buscando aprimorar resultados em avaliações de larga escala e concretizar os objetivos da BNCC. A educação, impulsionada pela sociedade do conhecimento e pela revolução tecnológica, assume papel estratégico no desenvolvimento (Brasil, 2017b), e a revalorização da escola e do conhecimento tem fomentado o aperfeiçoamento dos processos de avaliação de resultados (Brasil, 2017c).

Análises de dados estatísticos de avaliações em larga escala indicam que, embora a origem socioeconômica do aluno influencie o desempenho escolar, a ação da escola pode compensar esse fator. O professor é o elemento mais impactante no desempenho do aluno, e profissionais bem-preparados fazem significativa diferença, independentemente do nível socioeconômico dos estudantes (Brasil, 2017c).

No entanto, as políticas decorrentes da BNCC afetam o trabalho docente ao responsabilizar o professor pelo ensino "eficiente", medido por indicadores externos, relegando o profissionalismo a uma forma de desempenho. As reformas curriculares recentes direcionam o foco para a formação de professores como meio de melhorar os resultados dos alunos em avaliações internacionais, gerando uma "[...] inflação retórica sobre a missão social dos professores" (Nóvoa, 2009, p. 15).

Esse movimento de formação inicial e continuada, focado no desenvolvimento de competências profissionais, reprofissionaliza a docência com base em parâmetros externos, que nem sempre se alinham à profissão e a seus saberes, e em saberes gerenciais, alinhados às demandas do mercado de trabalho na Contemporaneidade. A prioridade dada à formação sugere que os docentes não estão conseguindo formar o "sujeito para o século XXI", precisando desenvolver competências para tal (Brasil, 2019a). A defesa de uma sociedade de aprendizagem, segundo Biesta (2018, p. 22-23), pode levar a "relatos equivocados sobre o que

é ensino, o que é o trabalho do professor e o que os alunos podem obter dos encontros com ensino e com os professores".

Guedes (2020) questiona o controle da formação docente por órgãos governamentais, atrelado à BNCC. Ball *et al*. (2013) e Apple (2006) observam que governos nacionais, ao especificar o que se espera de docentes e estudantes, assumem um papel mais interventivo no processo de ensino. Isso resulta em um controle rigoroso do trabalho docente por meio de currículos centralizados e exames nacionais, corroendo a ética do profissionalismo "licenciado", que garantia confiança, autonomia, salários e dignidade (Ball *et al*., 2013, p. 20). Há uma profunda responsabilização do professor pelos resultados dos alunos, promovendo uma política de gerencialismo e performatividade (Arroyo, 2015; Guedes, 2020).

A nova política de formação valoriza as práticas profissionais como orientadoras. É claro que o conceito de práticas aqui é reduzido ao "fazer", reforçando a dicotomia entre teoria e prática a partir da lógica do utilitarismo e do pragmatismo. Popkewitz (2015) afirma que a centralidade das práticas na formação tende a criar sistemas de raciocínio pedagógico que definem a perícia do professor e as "boas práticas". A formação é vista como um processo contínuo, em uma relação de crédito e débito, posicionando a dívida como modo de vida no neoliberalismo (Lazzarato, 2014).

Essa matriz epistemológica, ao ser transposta para o cotidiano docente, impõe o pragmatismo técnico como diretriz pedagógica, operando um esvaziamento intelectual sistemático do saber do professor. Em vez de se valorizar o domínio denso dos pilares científicos e das correntes pedagógicas, passa-se a exigir do professorado destreza na aplicação de metodologias ativas, gestão operacional do tempo de aula e adestramento dos discentes nas habilidades básicas requeridas pelo mercado (Garcia, 2015). Consolida-se, desse modo, a chamada "epistemologia da prática", uma abordagem segundo a qual a reflexão teórica e crítica acaba preterida como uma abstração e substituída por um ativismo instrumental focado exclusivamente na eficácia dos procedimentos (Pimenta, 1999).

Essa investida gerencialista promovida pelas reformas curriculares atuais opera uma torção conceitual severa na profissão, instituindo o que a literatura sociológica classifica como reprofissionalização (Ball *et al*., 2013). Longe de representar uma continuidade ou o aperfeiçoamento da busca histórica por autonomia, a reprofissionalização configura uma redefinição exógena e corporativa do profissionalismo, ditada de fora para dentro por fundações empresariais e agências reguladoras estatais. O próprio conceito de "profissional" é capturado e invertido: o bom profissional não é mais aquele que questiona os fundamentos

teóricos de sua prática ou que cria alternativas curriculares autônomas, mas o que demonstra conformidade técnica, flexibilidade e capacidade de atingir as metas quantitativas estipuladas pelo Estado-gerente (Ball, 2005).

Instala-se, por conseguinte, uma dualidade perversa no cerne do trabalho docente. Por trás da retórica oficial de "reprofissionalização" e de "modernização do magistério", a realidade material, no chão da escola, revela um processo agudo de desprofissionalização e proletarização velada (Hypolito; Garcia; Vieira, 2005). O professor acaba por ser despojado de sua dimensão autoral e intelectual, rebaixado à condição de mero executor passivo de pacotes instrucionais e sequências didáticas padronizadas.

Como consequência, essa reconfiguração impacta profundamente a própria ontologia da docência. Os novos arranjos de um profissionalismo flexível, preconizados pela BNC-Formação, incitam o docente a se comportar como um "empreendedor de si mesmo" (Gadelha, 2009). Sob essa lógica, o professor assume a responsabilidade solitária tanto por sua autoformação contínua em plataformas digitais quanto pelo desempenho de seus estudantes em avaliações de larga escala. Essa responsabilização individualizada atua como um refinado mecanismo biopolítico de controle, cuja função é camuflar a escassez material crônica, a defasagem salarial e a precariedade estrutural que, historicamente, marcam as redes públicas de ensino (Klaus; Leandro, 2020).

Atuando na propulsão desse esvaziamento intelectual e dessa subjetivação empresarial estão o império da performance e a consolidação da cultura da auditoria no espaço escolar (Ball, 2005). Amparada pela governamentalidade neoliberal, a atuação do magistério passa a ser gerida por um fluxo incessante de simulados, exames e metas estatísticas atreladas ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Assim, o reconhecimento social do educador e sua estabilidade emocional tornam-se reféns da tirania dos números, culminando em uma atmosfera de permanente insegurança e, conforme apontam pesquisas, em uma "cultura do terror" (Ball, 2005).

A BNC-Formação opera como o braço subjetivador das reformas curriculares em âmbito nacional, garantindo que os novos docentes já ingressem nas redes de ensino com mentes e corpos modelados pelos imperativos da performatividade neoliberal. Sob esse prisma, a intensificação das jornadas de trabalho e a expropriação da autonomia intelectual são assimiladas e aceitas como características naturais e modernas do exercício do magistério na Contemporaneidade (Garcia, 2016).

Documentos como *Profissão professor* (Todos pela Educação, 2018) revelam a desvalorização da profissão docente, a baixa atratividade da carreira e os baixos salários. A pesquisa, realizada em 2018, com 2.160 entrevistas, abordou perfil e renda, atratividade e valorização, formação e condições de trabalho, além de gestão pública (Todos pela Educação, 2018). O perfil demográfico dos entrevistados mostra que dois terços são mulheres, com média de 43 anos de idade e 17 de carreira. A maioria atua nas redes públicas municipal e estadual, com 70% tendo realizado cursos de Especialização. A renda pessoal de 33% dos entrevistados é de 4,8 salários-mínimos, e quase um terço complementa a renda (Todos pela Educação, 2018). A atratividade da carreira é baixa, e, embora tenha sido consciente e ligada ao prazer de ensinar, para mais de um terço, a escolha foi feita por falta de opções (Todos pela Educação, 2018). Ainda, 49% não recomendariam a docência, citando "valorização", "salário", "reconhecimento" e "falta" como razões (Todos pela Educação, 2018). Entre as razões negativas (72%), destacam-se a desvalorização, a má remuneração, os problemas e a rotina desgastante, bem como a falta de infraestrutura e de recursos (Todos pela Educação, 2018).

Para valorizar a profissão, os entrevistados sugerem qualificação e escuta dos professores nos debates públicos e nas decisões políticas (Todos pela Educação, 2018). A pesquisa evidencia também a valorização da qualificação pelo docente e a responsabilização por investimentos pessoais para sua valorização, destacando-se, ainda, a restauração da autoridade e do respeito, além da remuneração, que também reflete o viés da performatividade (Todos pela Educação, 2018).

Em relação à formação inicial e continuada, não há consenso sobre a preparação para os desafios da docência. Um terço discorda de que a formação inicial os preparou, enquanto quase um terço concorda. A concordância é maior entre pedagogos, professores de etapas iniciais e professores com mais tempo de carreira (Todos pela Educação, 2018). A pesquisa ressalta, ainda, que os docentes valorizam temas como didáticas específicas e planejamento de aula, concedendo menor importância aos teóricos da Educação. Curiosamente, os temas mais importantes são os menos trabalhados na formação inicial. Em relação à manutenção dos estudos, 79% continuam estudando após a graduação, principalmente em cursos de Especialização (Todos pela Educação, 2018).

As condições de trabalho mostram satisfação média, maior nas etapas iniciais, entre os professores com menos tempo de carreira e os atuantes na rede particular. A colaboração com colegas é bem avaliada, assim como a quantidade de escolas e o apoio da gestão.

Infraestrutura, recursos pedagógicos e acesso a tecnologias digitais têm as piores avaliações (Todos pela Educação, 2018). Quanto ao contrato profissional, a maioria dos professores tem contrato por tempo indeterminado (90%), uma vez que são concursados. Trabalham em uma ou duas escolas e são responsáveis por cinco a seis turmas, o que demonstra intensificação e precarização do trabalho (Todos pela Educação, 2018).

A carga horária média é de 31 horas semanais, menor na rede particular. Embora quase 60% afirmem ter tempo remunerado para atividades extraclasse, a maior parte usa mais de dois terços da carga para dar aulas, especialmente na rede particular. O tempo para atividades administrativas e formações não é contabilizado (Todos pela Educação, 2018). Nesse mesmo contexto, a pesquisa salienta que 42% dos professores não têm tempo remunerado para atividades extraclasse (Todos pela Educação, 2018). Em 47% das escolas, há um currículo que orienta o trabalho e é rigorosamente seguido, em especial na rede particular (Todos pela Educação, 2018).

Por sua vez, o *Global Teacher Status Index* (GTSI) (Varkey Foundation, 2018) mapeia o *status* da profissão docente em 21 países, abordando respeito, posição social, remuneração ideal e real, carga horária, percepção de desempenho dos alunos, incentivo aos filhos para serem professores e respeito dos alunos (Varkey Foundation, 2018). Destaca a ligação entre o *status* dos professores e o desempenho dos alunos, apontando o baixo *status* da profissão em nível global (Varkey Foundation, 2018).

Entretanto, ainda que a remuneração e o *status* estejam correlacionados na percepção pública, o relatório não encontrou associação expressiva entre o GTSI 2018 e os salários reais dos professores da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). A remuneração é influenciada por fatores como riqueza do país e poder de barganha. Nesse sentido, um aumento salarial pode melhorar o *status*, mas é possível que a docência alcance alto *status* sem alta remuneração, como no caso das enfermeiras (Varkey Foundation, 2018).

O *status* ocupacional é difícil de mudar rapidamente, mas há correlação entre mudança de *status* e remuneração, como se verifica em países onde a remuneração aumentou desde 2013: nesses lugares, o *status* também tende a aumentar (Varkey Foundation, 2018). Em comparação com outras profissões, professores não gozam de alto *status*, nem são bem remunerados; diretores são mais respeitados que professores secundários, e estes que, por sua vez, são mais respeitados que primários. Não há comparação com médicos e advogados (Varkey Foundation, 2018). O GTSI conclui que o *status* do professor é crucial para governos, pois contribui para atrair e reter profissionais capacitados, melhorando o desempenho dos

alunos. Ainda, apesar de o *status* ser elevado em alguns países, em muitos é médio, representando um desafio para aprimorar a capacidade dos profissionais de ensino (Varkey Foundation, 2018).

Já o relatório da OCDE, *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005), enfoca políticas para atrair, desenvolver e reter professores eficazes. Segundo o relatório, todos os países buscam aprimorar suas escolas, e o professor é o recurso mais significativo e caro, fundamental para melhorias. A eficiência e a equidade da escolaridade dependem de se garantir que pessoas competentes queiram atuar como professores e que o ensino seja de alta qualidade (OCDE, 2005). Três conclusões emergem sobre a aprendizagem dos alunos: a maior variável são as diferenças que os alunos levam à escola; entre as variáveis influenciáveis por políticas, professores e ensino são as mais importantes; e a "qualidade do professor" é a variável escolar mais importante. Indicadores de qualidade do professor, como qualificações e experiência, têm relação positiva com o desempenho do aluno, mas há aspectos difíceis de medir (OCDE, 2005).

O documento responsabiliza os professores por preparar os alunos para serem aprendizes autônomos e motivados ao longo da vida (OCDE, 2005). Há uma preocupação em tornar a profissão atraente e recompensada para garantir a oferta de bons professores. A aposentadoria de muitos docentes cria uma oportunidade para moldar a força de trabalho docente com novos talentos (OCDE, 2005). Além disso, a entrada de novos professores, com habilidades atualizadas, pode renovar as escolas, mas, se a docência não for atraente, a qualidade pode diminuir (OCDE, 2005).

Ainda de acordo com o relatório, os papéis dos docentes vêm apresentando "responsabilidades ampliadas" em níveis individual, de sala de aula e escolar (OCDE, 2005). O documento expressa também preocupação com a atratividade da docência, com a manutenção de "professores de qualidade" e com as tendências de longo prazo na composição da força de trabalho (OCDE, 2005).

O ensino é visto como uma profissão em declínio, cujo apelo diminui devido à expansão de oportunidades e à mídia negativa. As expectativas e as demandas sobre as escolas aumentaram, mas os recursos não acompanharam tal aumento (OCDE, 2005) e, além disso, há preocupações relativas à formação e ao desenvolvimento profissional. A escassez de professores é frequentemente resolvida com redução de requisitos, designação de profissionais para áreas que não correspondem à sua formação e aumento no número de aulas ou no tamanho de turmas, o que levanta questões sobre a qualidade do ensino (OCDE, 2005).

Outras preocupações incluem lacunas de conhecimento e habilidades dos professores, conexões limitadas entre formação e necessidades escolares, bem como falta de programas de indução. Há desigualdade na distribuição de profissionais, desfavorecendo o acesso de algumas escolas a docentes qualificados. As instituições têm pouca autonomia na nomeação de professores e enfrentam altas taxas de evasão, estresse, insatisfação e limitada compensação e reconhecimento, o que configura problemas na retenção de professores eficazes e é agravado pelo envelhecimento da força de trabalho docente (OCDE, 2005). Políticas para atrair e reter professionais são necessárias para recrutar pessoas competentes e fornecer apoio e incentivos para o desenvolvimento profissional (OCDE, 2005).

Ainda, o documento da OCDE analisa as implicações políticas em dois níveis: por um lado, melhorar o *status* e a competitividade da profissão docente como um todo e, por outro, atrair e reter tipos específicos de professores para escolas particulares. O sucesso das reformas exige o envolvimento ativo dos professores no desenvolvimento.

Essa engrenagem de modelagem subjetiva manifesta sua face mais sutil e sofisticada na dimensão do engajamento profissional, uma tecnologia de poder desenhada para intervir diretamente na conduta ética e moral do professorado. Capturado pelo jargão gerencialista da reforma, o termo “engajamento” foi esvaziado de sua densidade histórica, outrora vinculada à mobilização coletiva, à organização sindical e às lutas por patamares salariais justos e condições dignas de trabalho. Na atual conjuntura, engajar-se passa a significar a responsabilização estritamente individual do docente pelo sucesso escolar de seus alunos e pelo incremento dos índices de produtividade institucionais (Brasil, 2019c). Transmutado em um refinado dispositivo de autogoverno, esse preceito passa a exigir do professor uma dedicação subjetiva integral e uma resiliência inabalável diante da precariedade estrutural que, historicamente, acompanha a escola pública.

Considerações finais

Historicamente, a construção da identidade docente no Brasil revela-se como um terreno disputado por forças antagônicas. Ao longo das décadas de 1980 e 1990, o movimento dos educadores, articulado por entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2019), cunhou um projeto voltado à profissionalização da categoria. Esse modelo defendia a valorização do professor enquanto intelectual crítico, amparado por uma sólida formação teórico-científica de nível superior, dotado de autonomia

pedagógica e politicamente engajado na democratização da escola pública (Pimenta, 1999). Profissionalizar, naquele cenário, significava emancipar o trabalhador da educação das amarras da precarização e do antigo estigma que reduzia o magistério a uma mera vocação abnegada ou à caridade (Scherer, 2019).

Para compreender a profundidade das transformações contemporâneas que hoje tensionam essa identidade, torna-se indispensável mapear o solo histórico que as engendra: a racionalidade neoliberal. Conforme as formulações de Foucault (2008), em seus cursos sobre a biopolítica, o neoliberalismo transcende a noção de uma doutrina econômica voltada à desregulamentação financeira ou ao enxugamento do aparato estatal; trata-se de uma racionalidade política generalizada. Essa lógica projeta a forma-empresa e o princípio da concorrência sobre a totalidade das relações sociais, operando como uma tecnologia de direcionamento das condutas que penetra as instâncias mais íntimas da subjetividade humana.

Ao colonizar o campo das políticas educacionais, essa racionalidade provoca uma mutação radical na função social da escola pública. Como apontam Dardot e Laval (2016), a instituição escolar deixa de ser concebida como um espaço público direcionado à socialização dos conhecimentos universais e à formação da cidadania crítica. Em vez disso, passa a ser gerida sob as métricas da eficácia mercadológica e da otimização do capital humano. A educação, portanto, transmuta-se em um investimento estritamente individual, cujo valor passa a ser determinado por sua capacidade de gerar taxas de retorno econômico e de adaptabilidade a um mercado de trabalho marcado pela flexibilização e pela precarização estrutural (Dardot; Laval, 2016).

No cenário curricular brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) emerge precisamente como a tradução normativa dessa lógica. O documento estipula uma padronização nacional ancorada na primazia de resultados úteis e mensuráveis, respondendo diretamente às demandas emanadas de organismos multilaterais, como a OCDE (2005). Sob esse arcabouço, a escola pública passa a funcionar como uma quase-empresa, cuja sobrevivência institucional e legitimidade social dependem da performance alcançada em avaliações em larga escala e sistemas de auditoria, convertendo o cotidiano escolar em um campo de constante vigilância e prestação de contas (Ball, 2005).

As reflexões finais deste estudo permitem compreender a complexidade da produção da docência na contemporaneidade, especialmente sob a égide da BNCC e da BNC-Formação. Observa-se que o profissionalismo docente não é um conceito estático, mas uma construção atravessada por tensões entre processos de profissionalização,

desprofissionalização e reprofissionalização, que moldam a identidade e o trabalho dos professores no Brasil. A análise dos documentos evidencia que a racionalidade neoliberal, ao se infiltrar nas políticas educacionais, impõe uma lógica de empresariamento da educação. Nesse cenário, o trabalho docente passa a ser regulado por métricas de performatividade e responsabilização, em que a docência é frequentemente capturada por um discurso que, embora utilize o termo "profissionalização", promove, na verdade, uma desprofissionalização, ao reduzir a autonomia pedagógica e transformar o professor em um executor de competências predefinidas e padronizadas.

Esse movimento de desprofissionalização caracteriza-se pela redução da autonomia docente, pela ênfase excessiva na execução técnica e pela desvalorização dos saberes experienciais acumulados na prática cotidiana. Em contrapartida, a tentativa de reprofissionalização observada nos documentos oficiais foca em competências mensuráveis e em uma lógica gerencialista que busca alinhar o trabalho do professor à performatividade exigida pelos sistemas de avaliação. O profissionalismo, assim, encontra-se em uma disputa entre a visão técnica e neoliberal e a perspectiva da docência como prática intelectual e crítica.

Argumenta-se que a nova Política de Formação de Professores estabelece um processo dual. Ao mesmo tempo em que se busca uma "reprofissionalização" baseada em "boas práticas" e indicadores de eficiência, ocorre uma erosão da dimensão intelectual da profissão. A formação docente acaba por ser moldada pela Teoria do Capital Humano, em que a educação é vista primordialmente como um investimento econômico, e o professor, como o gestor responsável pela garantia do retorno desse investimento a partir do desempenho dos alunos. Esse cenário impõe ao magistério uma carga de responsabilidade que desconsidera as condições estruturais do sistema de ensino.

Portanto, as conclusões apontam que o cenário atual exige uma vigilância crítica sobre o modo como os fios da docência estão sendo tecidos. A padronização curricular e a formação baseada estritamente em competências profissionais podem comprometer severamente a capacidade reflexiva do professor. Nesse sentido, reafirma-se a importância de modelos de profissionalismo que valorizem a subjetividade, a ética e o compromisso social da docência, resistindo à redução do ensino como mera técnica de gestão de resultados e buscando a preservação da escola como espaço de formação humana integral.

Referências

APPLE, Michael. Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies*, *[s. l.]*, v. 1, p. 21-26, 2006. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15544818ped0101_4. Acesso em: 18 set. 2025.

ARROYO, Miguel G. A formação docente-educadora, interrogada? (Prefácio). *In*: RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco (org.). **Políticas, práticas e formação na educação básica.** Salvador: EDUFBA, 2015. p. 9-15.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Contra a descaracterização da formação de professores:** nota das entidades nacionais em defesa da Resolução 02 /2015. Brasília, DF: ANFOPE, 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Reunião da Comissão Bicameral do Conselho Nacional de Educação sobre a Formação Inicial e Continuada de Professores.** Brasília, DF: ANFOPE, 2018. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2018/05/ANFOPECNE-9abr-2018-.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 18 mar. 2026.

BALL, Stephen J. *et al*. A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 46, n. 32, p. 9-36, maio/ago. 2013.Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/5114/4098. Acesso em: 18 mai. 2026.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. p. 21-53.

BIESTA, Gert. Há a necessidade de (re)descobrir o ensino? *In*: FABRIS, Elí; DAL'IGNA, Maria; SILVA, Roberto Rafael Dias da (org.). **Modos de ser docente no Brasil Contemporâneo:** articulações entre pesquisa e formação. São Leopoldo: Oykos, 2018. p. 21-28.

BRASIL. **Lei n. 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n. 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/07, que regulamenta o FUNDEB e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** 3. versão. Brasília, DF: MEC, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica:** 3ª. versão. Brasília, DF: MEC, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP n. 15/2017,** aprovado em 15 de dezembro de 2017. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF: MEC, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portal do Ministério da Educação.** Brasília: MEC, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/. Acesso em: 24 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 2 de julho de 2019**. Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP n. 2, de 1º. de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: MEC, 2019c.

CASTRO, Edgardo M. **Vocabulário de Foucault: u**m percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COSTA, Marisa V. Apresentação. *In*: COSTA, Marisa V. **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 9-12.

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

FARIAS, Marcela C. D. R. de. **A docência em fio:** alinhavos sobre o profissionalismo docente na trama da BNCC. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.

FISCHER, Rosa M. B. A paixão de trabalhar com Foucault. *In*: COSTA, Marisa V. (org.). **Caminhos investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da biopolítica.** São Paulo: Martins fontes, 2008.

GADELHA, Sylvio. Desempenho, gestão, visibilidade e tecnologias como vetores estratégicos... **Educar em Revista,** Curitiba, v. 33, n. 66, p. 113-139, out./dez. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/GZSJqBZDKdhVDhKLqxRNFts/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 18 mar. 2026.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade (neo)liberal, concorrência, empreendedorismo e educação: uma abordagem foucaultiana. *In*: SIMPÓSIO O (DES)GOVERNO BIOPOLÍTICO DA VIDA HUMANA, 11., São Leopoldo. ***Anais [...]***. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 2, n. 32, p. 171-186, maio/ago. 2009. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8299/5537. Acesso em: 18 set. 2026.

GARCIA, Maria M. A. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação de professores. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 131-158, jun. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edur/a/WmrpNVVFYPBvc4zJkbPDwpL/abstract/?lang=pt. Acesso em: 15 abr. 2026.

GARCIA, Maria M. A. Reformas Curriculares e formação inicial: saberes e profissionalização. **Revista Educação Unisinos,** São Leopoldo, v. 19, n. 01, p. 57-67, jan./abr. 2015. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2015.191.05/4572. Acesso em: 18 mai. 2026.

GRAZZIOTIN, Luciane; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula M. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: objetos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições,** Campinas, v. 33, e20200141, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 jul. 2026.

GUEDES, Marilde Q. Política de formação docente: as novas diretrizes e a base nacional comum instituídas. **Revista de Ciências Humanas e Sociais,** Barreiras, v. 1, p. 82-103, 2020. Disponível em: https://revistas.ufob.edu.br/index.php/sulsul/article/download/658/915/2237. Acesso em: 15 set. 2026.

HYPOLITO, Álvaro M.; GARCIA, Manuela A.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/h98PzLy4947pWTcYgFpNL7P/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 02 ago. 2026.

KLAUS, Viviane; LEANDRO, João A. P. Diálogos entre neoliberalismo, política e educação: docência em pauta na América Latina. **Conjectura: Filosofia e Educação,** Caxias do Sul, v. 25, Dossiê, 2020. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura. Acesso em: 24 jun. 2026.

LAZZARATO, Maurizio. **A fábrica do homem endividado**. A guinada autoritária do neoliberalismo. Florianópolis: *[s. n.]*, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas: UNICAMP, 1996.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Movimento Pela Base Nacional Comum.** 2017. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/. Acesso em: 22 jul. 2026.
MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **BNCC na sala de aula:** guia de orientações para professores sobre a Base Nacional Comum Curricular. *[S. l.]*: Movimento pela Base Nacional Comum, 2020. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Guia-digital-BNCC-na-sala_2019_12_vFinal-1.pdf. Acesso em: 24 jun. 2026.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Critérios da formação continuada para os referenciais curriculares alinhados à BNCC. [S. l.]**: Movimento pela Base Nacional Comum, 2019. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Critérios-de-Formação-v6-final.pdf. Acesso em: 24 jun. 2026.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. **Dimensões e desenvolvimento das competências gerais da BNCC. [S. l.]**: Movimento pela Base Nacional Comum, 2018. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf. Acesso em: 24 jun. 2026.

NÓVOA, Antonio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Du Bien-être des nations, le rôle du capital humain et social**. Paris: Les Éditions OCDE, 2001.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Teachers matter:** attracting, developing and retaining effective teachers. Paris: OCDE, 2005.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

POPKEWITZ, Thomas. La práctica como teoría del cambio: investigación sobre profesores y su formación. **Profesorado - Revista de Currículum y Formación del Profesorado,** Granada, v. 19, n. 3, p. 429-453, 2015. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5361657. Acesso em: 18 ago. 2026.

SCHERER, Renata. **A desfeminização do magistério:** uma análise da literatura pedagógica brasileira da segunda metade do século XX. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.

SILVA, Roberto R. D. da. Estetização pedagógica, aprendizagens ativas e práticas curriculares no Brasil. **Educação e Realidade,** Porto Alegre, v. 43, p. 551-568, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/gfmK88g4Xbk7BMbFxzXdHWD/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 05 jun. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Profissão docente:** contribuições do movimento profissão docente à consulta pública das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. São Paulo: Todos pela Educação, 2019a. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/330.pdf?1641144770. Acesso em24 jun. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Profissão professor.** São Paulo: Todos pela Educação, 2018. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/23.pdf?750034822. Acesso em: 24 jun. 2026.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Quem somos.** São Paulo: Todos pela Educação, 2019b. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/quem-somos/. Acesso em: 24 jun. 2026.

VARKEY FOUNDATION. ***Global teacher status.*** Index 2018. London: Varkey Foundation, 2018. Disponível em: https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf. Acesso em: 24 jun. 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. Anotações sobre as relações entre Teoria e Prática. **Educação em Foco,** Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 113-140, mar./jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19627. Acesso em: 24 jun. 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação,** Lisboa, n. 7, p. 141-149, set./dez. 2008. Disponível em: https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/373/2019/04/CrisedaModernidadeAlfredo.pdf. Acesso em: 18 ago. 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003
.

VERCELLONE, Carlo. Mais-valia: uma lei da exploração e do antagonismo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos (IHU),** São Leopoldo, n. 327, p. 13-18, 03 maio 2010. Disponível em: http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao327.pdf. Acesso em: 24 jun. 2026.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora UnB, 1998.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/4xhefe66

Resolução de Problemas Visuais no Scratch por Estudantes do Ensino Fundamental

Visual Problem Solving in Scratch by Middle School Students

Rita de Cássia Idem[1]0000-0003-1031-2019[I]
Ricardo Scucuglia Rodrigues da Silva[2]: 0000-0002-5810-2259[II]
George Gadanidis[3] :0000-0002-5982-6056[III]

[I] Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, SP, Brasil; idem.ritadecassia@gmail.com
[II] Universidade Estadual Paulista – UNESP, Rio Claro, SP, Brasil; ricardo.scucuglia@unesp.br
[III] University of Western Ontario – UWO, London, Ontário, Canadá; ggadanid@uwo.ca

Resumo

O artigo apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa que investigou como estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental resolvem problemas ao construir padrões dinâmicos no Scratch. O estudo buscou compreender o processo envolvido nessas construções e identificar os conhecimentos, estratégias e formas de pensamento mobilizados pelos participantes. A produção de dados ocorreu por meio de um Experimento de Ensino com doze estudantes, organizados em duplas, que utilizaram simulações no Scratch para explorar e construir padrões de repetição compostos por formas, cores e sons, além de resolver e propor problemas visuais. Nesse contexto, as atividades estimularam os pensamentos matemáticos, computacionais e sensíveis. O referencial teórico fundamentou-se na noção de tomada de decisão de Schoenfeld e no construto seres-humanos-com-mídias, de Borba e Villarreal. A análise evidenciou um processo dinâmico e multifacetado, que envolveu interpretação, definição de objetivos e subobjetivos, uso de estratégias, avaliação, autorregulação, bem como a mobilização de concepções matemáticas e crenças dos estudantes.

Palavras-chave: Educação Matemática; Tecnologias Digitais; Resolução de Problemas; Padrões.

Abstract

This article presents results from a qualitative study that investigated how middle school students solve problems when constructing dynamic patterns in Scratch. The study aimed to understand the processes involved in these constructions and to identify the knowledge, strategies, and forms of thinking mobilized by the participants. Data were produced through a Teaching Experiment with twelve students, organized in pairs, who used Scratch simulations to explore and construct repeating

[1] Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de Rio Claro; Professora de Matemática da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Descalvado, São Paulo, Brasil; ORCID: https://orcid.org/0000-0003-1031-2019. E-mail: idem.ritadecassia@gmail.com

[2] Doutor em Educação pela Western University (UWO), Canadá; Professor Associado do Departamento de Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), campus de São José do Rio Preto, SP, Brasil; Integrante do Grupo de Pesquisa em Informática, outras Mídias e Educação Matemática (GPIMEM). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5810-2259. E-mail: ricardo.scucuglia@unesp.br

[3] Doutor em Mensuração, Avaliação e Aplicações Computacionais pela University of Toronto, Canadá; Professor da Faculdade de Educação da Western University (UWO), Canadá; Áreas de pesquisa: Educação Matemática, Tecnologias Digitais, Inteligência Artificial e Estética Matemática. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-5982-6056. E-mail: ggadanid@uwo.ca.

patterns composed of shapes, colors, and sounds, as well as to solve and propose visual problems. In this context, mathematical, computational, and aesthetic/sensitive thinking were fostered by the activities. The theoretical framework was grounded in Schoenfeld's notion of decision-making and in the humans-with-media construct proposed by Borba and Villarreal. The analysis revealed a dynamic process involving interpretation, the definition of goals and subgoals, the use of strategies, evaluation, self-regulation, and the mobilization of mathematical conceptions and students' beliefs.

Keywords: Mathematics Education; Digital Technologies; Problem Solving; Patterns.

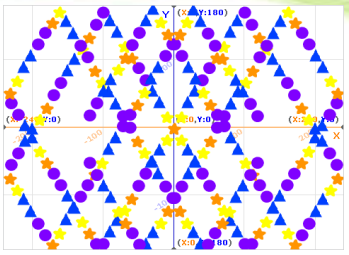
Introdução

Neste artigo, são apresentados os resultados de uma pesquisa de doutorado que investigou como estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental resolvem problemas ao construir padrões dinâmicos no Scratch. O estudo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: **como estudantes de oitavo e nono anos resolvem problemas para construir padrões dinâmicos no Scratch?** Para respondê-la, o estudo teve como objetivos: (a) compreender o processo de construção desses padrões; e (b) identificar os conhecimentos, estratégias e formas de pensamento mobilizados pelos estudantes.

O Scratch é uma linguagem de programação visual baseada em blocos, desenvolvida para facilitar a criação de projetos interativos, como animações, jogos e simulações, permitindo que os usuários organizem comandos de forma intuitiva, sem a necessidade de escrever códigos complexos. No contexto investigado, alunos do oitavo e nono anos do Ensino Fundamental exploraram e utilizaram simulações construídas no Scratch, adaptadas de aplicativos desenvolvidos por Gadanidis e Yiu (2017). Essas simulações possibilitavam a criação de padrões dinâmicos, sequências lineares ou bidimensionais com regularidade cíclica (padrão de repetição), cujos elementos eram compostos por formas, cores e sons.

Os padrões são considerados dinâmicos devido à maneira como a simulação é executada, com a construção de cada elemento na tela do Scratch, seguindo os parâmetros pré-definidos, tais como posição inicial, direção, distância, velocidade, tamanho, inclinação, instrumento, formas, cores e quantidade de elementos. Assim, é possível observar e ouvir a aparição de cada elemento, proporcionando movimento à construção. Na Figura 1, a seguir, é apresentado um padrão visual construído na simulação, cuja construção pode ser observada por meio do endereço https://youtu.be/b99bRdkNAcY ou do código abaixo.

Figura 1 – Padrão e Código de Acesso



Fonte: Os autores [dados da pesquisa].

O contexto investigado apresentava características educacionais específicas. Nesse ambiente, os estudantes se engajavam em atividades de modelagem computacional, exerciam poder de ação, aprendiam conceitos complexos com mínimos pré-requisitos, colaboravam e compartilhavam ideias (Gadanidis; Caswell, 2018). Além disso, o ambiente era interdisciplinar, buscando integrar Matemática, Ciência da Computação e Arte, além de incentivar os pensamentos matemáticos (Dreyfus; Eisenberg, 1996; Schoenfeld, 1992, 1994; Sternberg, 1996), computacionais (Brennan; Resnick, 2012; Denning; Tedre, 2019; ISTE; CSTA, 2011; Weintrop *et al.*, 2015; diSessa, 2018) e sensíveis (Boal, 2009).

Entendemos que o pensamento é um processo complexo que surge a partir de uma sensação de perplexidade, confusão ou dúvida. Não ocorre de forma espontânea, mas sim como uma resposta específica a um desafio ou problema. Diante de dificuldades, o pensamento se manifesta como um impulso para buscar soluções, seja pela elaboração de planos provisórios, seja pelo desenvolvimento de teorias que se ajustem às especificidades da situação (Dewey, 1910). Segundo Tiensuu (2012), o pensar engloba disposições, atitudes, conhecimentos e operações mentais, abrangendo tanto aspectos cognitivos quanto metacognitivos. Estimular o pensamento em matemática, computação ou aspectos estéticos implica na criação de contextos desafiadores que aprimorem essas disposições, conhecimentos e habilidades específicas (Silva *et al*., 2020).

No cenário educacional sob investigação, promoveu-se o pensamento matemático por meio de atividades que desafiaram os participantes a explorar conceitos matemáticos empiricamente, empregando diversas representações e realizando visualizações. A literacia computacional (diSessa, 2018), por outro lado, foi estimulada através da utilização e exploração de modelos e conceitos computacionais relacionados ao Scratch, como análise, coleta, manipulação e visualização de dados, gerenciamento de erros, bem como expressão e conexão. Quanto ao pensamento sensível, este foi encorajado por meio do apreço pela estética (Boal, 2009) e da experiência estética (Sinclair, 2006). Isso se deu por meio da exploração de elementos artísticos, como formas, cores e sons, além da imersão em um ambiente favorável a

experiências estéticas, o qual permitia o engajamento e o protagonismo do estudante, o diálogo e a exploração de atividades envolventes.

Outro aspecto importante do cenário educacional investigado foi a abordagem de padrões. O conceito de padrão é particularmente relevante no contexto da Matemática, a qual é frequentemente caracterizada como a "Ciência dos Padrões". Assim, entende-se que seu objetivo é o estudo de diferentes tipos de padrões, que podem ser encontrados em números, formas, movimentos, comportamentos, entre outros. Esses padrões podem ser reais ou imaginários, visuais ou mentais e dão origem a diversos ramos da matemática, como Aritmética, Geometria, Cálculo, Topologia e Geometria Fractal (Devlin, 1998, 2002; Davis; Hersh, 1981).

Considerando o contexto de inquérito e os objetivos, o estudo teve como aporte teórico noções que lançavam luz sobre o processo de resolução de problemas com tecnologias digitais, as quais são apresentadas em seguida.

1. Referencial Teórico

Problema é uma situação desafiadora, mas interessante, para o sujeito (Zuffi; Onuchic, 2007). Resolver problemas envolve usar conhecimentos e habilidades para buscar soluções (Krulik; Rudnik, 1980). A resolução de problemas pode ser entendida como uma atividade orientada por objetivos e que requer tomada de decisão. De acordo com Schoenfeld (2006, 2011, 2015), essa ação do indivíduo pode ser explicada e modelada considerando recursos, objetivos, orientações e aspectos metacognitivos.

Os recursos referem-se ao conhecimento do indivíduo, incluindo informações factuais, procedimentos, conceitos e estratégias heurísticas, relevantes em diferentes áreas da atividade humana. Na resolução de problemas matemáticos, destacam-se conhecimentos sobre fatos, definições, procedimentos e saberes informais e intuitivos. A utilização desses recursos depende dos objetivos estabelecidos, que podem ser conscientes ou não, além de combinados ou contraditórios (Schoenfeld, 2011).

As orientações, relacionadas a crenças, valores, preferências e disposições, influenciam a forma como os sujeitos interpretam situações, definem prioridades e utilizam conhecimentos. Já a metacognição, por meio do monitoramento e da autorregulação, permite avaliar ações, revisar estratégias e ajustar procedimentos conforme os objetivos propostos (Schoenfeld, 2011). Assim, a metacognição favorece uma atuação mais consciente e eficiente na resolução de tarefas.

A resolução de problemas em contextos educacionais ocorre em cenários de interação entre sujeitos, mídias e ambientes de aprendizagem. Nesse processo, além dos recursos cognitivos individuais, os processos colaborativos contribuem para a construção do conhecimento e para a tomada de decisão. Estudos indicam que a interação entre sujeitos e tecnologias pode potencializar estratégias inovadoras, favorecendo a aprendizagem situada e novas formas de raciocínio (Borba; Villarreal, 2005). As tecnologias digitais ampliam possibilidades heurísticas e transformam a maneira como os problemas são percebidos e estruturados, promovendo um processo dinâmico de adaptação e ressignificação dos desafios.

No contexto de inquérito, a resolução de problemas envolveu o uso de tecnologias digitais. Para compreender o papel dessas tecnologias no processo estudado, fundamentamo-nos no conceito de seres-humanos-com-mídias, proposto por Borba e Villarreal (2005), com base nas ideias de pensamento coletivo e tecnologias da inteligência (Lévy, 1993) e de reorganização do pensamento (Tikhomirov, 1981).

A noção de seres-humanos-com-mídias considera que as tecnologias não atuam apenas como artefatos auxiliares, mas como agentes que transformam os processos de pensamento e aprendizagem. Assim, as interações entre sujeitos e mídias digitais favorecem novas formas de representação matemática e a construção de estratégias inovadoras de resolução de problemas. Além disso, essas mídias ampliam as possibilidades heurísticas, estimulam a construção colaborativa do conhecimento e redefinem os papéis de professores e estudantes em ambientes educacionais mediados por tecnologia.

Lévy (1993) destaca que a cognição humana resulta da interação entre elementos humanos, biológicos e tecnológicos. O pensamento é compreendido como uma rede em que neurônios, sujeitos, instituições, linguagens, sistemas de escrita, livros e computadores se articulam e transformam representações. As tecnologias da inteligência, como a oralidade, a escrita e as tecnologias digitais, são construções internalizadas criadas para favorecer o conhecimento e a aprendizagem (Lévy, 1993; Kenski, 2003). Essas tecnologias influenciam a forma como pensamos, produzimos conhecimento e organizamos os processos cognitivos.

Além disso, Lévy (1993) enfatiza o caráter social da cognição ao afirmar que a consciência é individual, mas o pensamento é coletivo, envolvendo interações entre seres humanos e artefatos. Tikhomirov (1981) complementa essa perspectiva ao argumentar que o computador não substitui o ser humano, mas reorganiza sua atividade cognitiva. Assim, o uso das tecnologias transforma as formas de resolver problemas, sem suplementar o pensamento humano (Borba; Villarreal, 2005).

Nesse contexto, o construto seres-humanos-com-mídias considera que as tecnologias moldam o pensamento humano e, simultaneamente, são transformadas pelos próprios sujeitos (Borba, 1999). Dessa forma, as mídias tornam-se parte integrante da cognição, podendo modificar, redefinir e reorganizar as atividades humanas (Souto; Borba, 2016).

Portanto, a noção de seres-humanos-com-mídias oferece meios para compreendermos de maneira diferenciada o modelo teórico de Schoenfeld (2011) ao considerar o papel das mídias na cognição e na tomada de decisão. Entendemos, baseados nessas noções, que as tecnologias disponíveis ao sujeito condicionam a maneira como ocorre a tomada de decisão, influenciando a aquisição, o acesso e a utilização de recursos, bem como o estabelecimento de objetivos, as orientações do sujeito, o monitoramento das atividades e a autorregulação. Além disso, essas interações tecnológicas não apenas reconfiguram as estratégias individuais de resolução de problemas, mas, também, promovem novas formas de colaboração e construção coletiva do conhecimento. Assim, as mídias digitais tornam-se parte ativa do processo cognitivo, permitindo a emergência de diferentes formas de pensamento e reorganizando práticas educacionais, sobretudo em contextos que valorizam a aprendizagem colaborativa e a experimentação.

2. Metodologia

O estudo ocorreu por meio de uma abordagem qualitativa. Na pesquisa qualitativa busca-se capturar momentos ou experiências da vida dos sujeitos, como ações ou relatos, por meio de uma imersão densa com os participantes e o cenário da pesquisa. Esses momentos ou experiências são documentados em materiais textuais, como transcrições de entrevistas e notas de campo, ou materiais visuais, como fotografias e gravações de vídeo. O delineamento da pesquisa qualitativa é flexível e intuitivo, permitindo ajustes conforme o entendimento do pesquisador durante o estudo (Denzin; Lincoln, 2018).

Nesse estudo, houve a condução de um Experimento de Ensino (Steffe; Thompson, 2000). Esse procedimento metodológico visa a aproximar o pesquisador do processo de aprendizagem de conceitos matemáticos pelos estudantes. Esse método reconhece que a perspectiva e o entendimento dos estudantes em relação à Matemática podem ser diferentes daqueles do pesquisador. Assim, propõe-se atividades direcionadas aos estudantes, com o objetivo de compreender como eles percebem a Matemática e os conhecimentos que mobilizam ao realizar essas atividades.

O Experimento de Ensino foi realizado em 2019, com a participação de doze estudantes, com idades entre 13 e 14 anos, matriculados no oitavo e nono anos do Ensino Fundamental, provenientes de turmas distintas de duas escolas públicas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A seleção dos participantes foi realizada pelas próprias escolas, e o pesquisador não atuava como professor desses alunos. O estudo se desenvolveu ao longo de três encontros realizados no contraturno escolar, nos quais os estudantes, organizados em duplas, participaram de atividades que envolviam o uso de simulações criadas no Scratch. A produção de dados ocorreu por meio de gravações em vídeo e áudio, coleta dos registros escritos dos estudantes e elaboração de um diário de campo, destinado a documentar os acontecimentos e as experiências vivenciadas pelos participantes durante a realização das atividades. O estudo teve o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número: 23734219.0.0000.5402.

Foram realizadas três atividades, compostas por três momentos: exploração, resolução de problemas visuais e proposição de problemas. No momento exploratório, os estudantes buscavam compreender as simulações e os diferentes blocos utilizados (Figura 2). No momento da resolução de problemas visuais, os estudantes modificaram as simulações para gerar determinados padrões (Figura 2). No momento da proposição de problemas, os estudantes utilizaram as simulações para construir os padrões dinâmicos que desejassem. Na Figura 2, a seguir, são apresentados os códigos das simulações (lado esquerdo), os quais deveriam ser modificados para construir padrões (lado direito).

Figura 2 – Códigos e problemas visuais

Fonte: Os autores [dados da pesquisa].

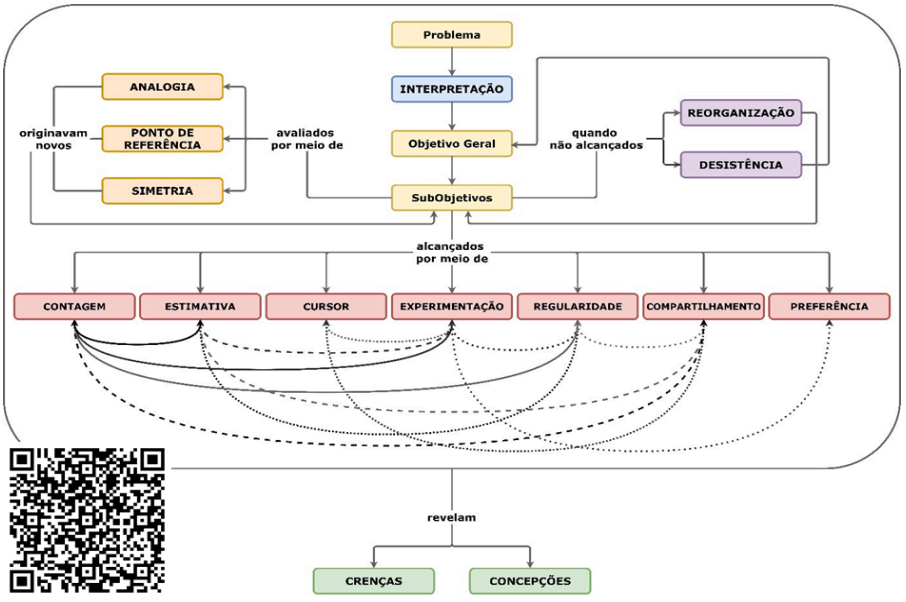
A principal fonte de dados foram as gravações da tela do computador em que os estudantes realizaram as atividades, realizadas pelo próprio computador utilizado por eles, o que permitiu registrar, com precisão, as ações desenvolvidas durante a resolução das tarefas. Além disso, o áudio das conversas entre os estudantes também foi capturado pelo próprio computador, possibilitando acompanhar suas interações e verbalizações ao longo do processo. De forma complementar, realizou-se ainda a gravação dos alunos por meio de uma câmera externa, com o objetivo de registrar gestos, expressões e dinâmicas de interação que não seriam plenamente captadas apenas pela gravação de tela. A análise dos dados ocorreu por meio da combinação de procedimentos analíticos qualitativos (Creswell, 2007) e

procedimentos de análise de vídeos (Powell; Francisco; Maher, 2004), seguindo as seguintes etapas: a) observação dos vídeos, transcrição das falas e descrição das ações dos estudantes; b) produção de gráficos que indicavam o panorama da realização das atividades e as modificações ocorridas na simulação para realização de cada problema; c) separação das transcrições e descrições em unidades de descrição, as quais englobavam ações com um objetivo em comum e interpretação dessas unidades em relação a objetivos, recursos, orientações e aspectos metacognitivos; d) seleção de eventos críticos e codificação; e) organização dos eventos críticos em temas, considerando relações de semelhança e contiguidade (Maxwell, 2013).

3. Resultados

A análise de dados originou quatorze temas, os quais são ilustrados na rede apresentada na Figura 3, a seguir. A figura também pode ser acessada pelo código apresentado ou pelo endereço: https://abre.ai/d5BR.

Figura 3 – Resultados representados em forma de rede

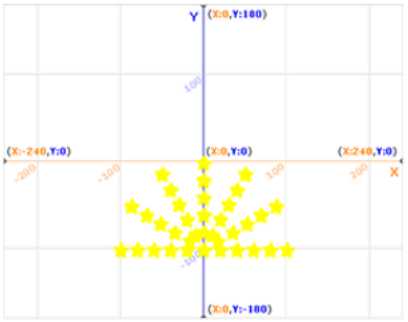


Fonte: Os autores [dados da pesquisa].

Os temas constituídos são: Interpretação, Contagem, Estimativa, Cursor, Experimentação, Regularidade, Preferência, Compartilhamento de conhecimentos matemáticos, Ponto de referência, Analogia, Simetria, Desistência e reorganização, Concepções matemáticas e Crenças (Schoenfeld, 1985, 2011).

Ao apresentar um problema visual aos estudantes, a primeira etapa da resolução envolvia a **interpretação**. Essa interpretação destacava a influência das subjetividades, já que, embora o problema fosse o mesmo para todos, cada participante entendia a imagem de maneira distinta (Dreyfus; Eisenberg, 1996). Essas interpretações se manifestavam em palavras e ações, refletindo o raciocínio com a simulação, uma vez que diferentes aspectos visuais dos padrões eram expressos verbalmente por elementos específicos da mídia, como a indicação de blocos a serem modificados. Essa interpretação conduzia à definição de um objetivo geral, alcançado por meio do estabelecimento e da realização de objetivos menores ou subobjetivos. No Quadro 1, a seguir, é apresentado um evento crítico[4] que expressa uma discussão de dois estudantes participantes, ilustrando a atividade de interpretação.

Quadro 1 – Interpretação de um problema

Discussão	**Padrão a ser construído**
Estudante 1: Esse aqui é fácil (Figura 4)*, ó.* *Estudante 2: Tem um, dois, três...* *Estudante 1: Como que a gente vai fazer o torto?* *Estudante 2: Assim, a gente vai ter vários [inclinados] aqui.* *Estudante 1: Eu achei que era um torto.*	Figura 4 – Problema Visual  Fonte: Os autores.

Fonte: Os autores [dados da pesquisa].

Pela discussão, percebe-se que o Estudante 1 interpretou o problema como um conjunto de "semicircunferências". Já o Estudante 2 interpretou como um conjunto de fileiras inclinadas. Essas formas de entender o problema visual levariam ao estabelecimento de objetivos diferentes e a processos de resolução distintos. Os estudantes optaram por construir fileiras inclinadas pois esse procedimento lhes era familiar.

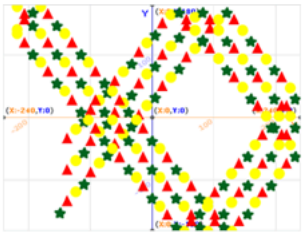
Para alcançar os objetivos e os subobjetivos estabelecidos, os participantes adotaram várias estratégias (Schoenfeld, 1985). Quando lidavam com conceitos numéricos, recorreram à estratégia denominada **contagem**, que consistia na atividade de contar diferentes elementos do problema visual com o intuito de realizar modificações nos códigos das simulações. Essa

[4] Os eventos críticos são apresentados em quadros e englobam acontecimentos cronológicos. Assim, na ordem em que ocorreram são indicadas ações, falas e modificações ocorridas, além de resultados da execução das simulações.

estratégia incluiu o reconhecimento de regularidades e a utilização de diferentes formas de representação. Além dessa estratégia, para lidar com diferentes aspectos numéricos dos padrões, os participantes fizeram uso da **estimativa**, que consistiu na ação de se obter uma aproximação do valor desejado. Em algumas situações, os estudantes estimavam intervalos para esses valores, os quais eram refinados por meio da experimentação. A estimativa foi utilizada tanto para a determinação de quantidades, quanto para a determinação de posições e ângulos. No Quadro 2, são apresentadas a discussão e as modificações realizadas por dois participantes que empregaram a estratégia da estimativa.

Quadro 2 – Uso da estimativa

<table>
<tr><th>Discussão e Modificações</th><th>Tela do Scratch</th></tr>
<tr><td>Estudante 3: Vai ter que aumentar o número de vezes.
Estudante 4: E como que a gente faz para contar tudo isso agora? (Figura 5)
Estudante 3: Não dá pra ver.
Estudante 4: Vamos fazer do nosso jeito. Em vezes, eu vou colocar 50.
50 em “repita [ ] vezes”. Alteram as formas e cores do núcleo para: triângulo vermelho, círculo amarelo e estrela verde. Execução (Figura 6).</td><td>Figura 6 – Execução do Programa


Fonte: Os autores.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Padrão a ser construído</td></tr>
<tr><td colspan="2">Figura 5 – Problema Visual

Fonte: Os autores.</td></tr>
</table>

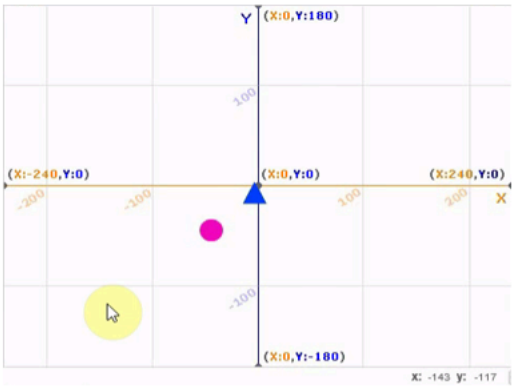
Fonte: Os autores [dados da pesquisa].

Ao tentar determinar a quantidade de elementos no padrão, os participantes perceberam que a contagem não era uma opção viável, já que não conseguiam visualizar claramente todos os elementos. Portanto, optaram por realizar uma estimativa. O Estudante 4 se referiu a essa abordagem como “fazer do seu jeito”.

Uma estratégia relacionada às possibilidades da tecnologia digital utilizada envolveu o **uso do cursor** do mouse para determinar coordenadas. Os participantes incorporaram essa ferramenta do Scratch para diferentes fins, incluindo a determinação de posições precisas, a obtenção de aproximações dessas posições, a identificação do sinal (positivo ou negativo) dos valores das coordenadas e a verificação das variações verticais e horizontais nos campos do

plano cartesiano (Brennan; Resnick, 2012). Essa estratégia é ilustrada pelo evento crítico apresentado no Quadro 3, a seguir. Nessa ocasião, os participantes empregaram essa funcionalidade do Scratch para identificar a posição inicial do padrão, de acordo com a sua interpretação. Nesse contexto, eles escolheram utilizar, precisamente, o valor apresentado nas entradas dos blocos correspondentes.

Quadro 3 - Uso do cursor

Discussão e modificações
Estudante 5: Vem com o mouse aqui. Estudante 6 movimenta o mouse como indicado na Figura 7. -143 em "mude x para [ ]". -117 em "muda y para [ ]". Execução (Figura 8).
Tela do Scratch
Figura 7 – Cursor na coordenada (-143, -117)  Fonte: Os autores.
Figura 8 – -143 em "mude x para [ ]" e -117 em "muda y para [ ]".  Fonte: Os autores.

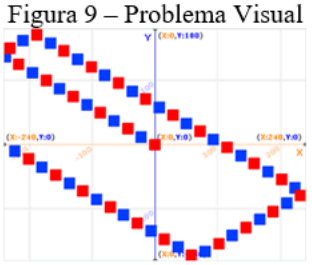
Fonte: Os autores [dados da pesquisa].

A estratégia mais proeminente foi a **experimentação**. Ela envolvia a seleção de um valor inicial ou conceito que, por meio de testes, era refinado para alcançar objetivos específicos (Papert, 1980). Em algumas situações, o processo de experimentação era iniciado ou apoiado pelo resultado da contagem, da estimativa ou do uso do cursor.

Junto a essas estratégias, diversos outros elementos desempenharam um papel no processo de resolução. A observação ou imposição de **regularidades** emergiu como um aspecto que os participantes empregaram seja como fundamento para certas mudanças ou como incentivo a elas (Devlin, 1998, 2012). Uma faceta igualmente importante foi o **compartilhamento de conhecimentos matemáticos**, com modificações muitas vezes impulsionadas pela troca de ideias e argumentação para justificá-las. A consideração das **preferências** também teve um papel relevante nesse processo, com os participantes buscando criar configurações visuais ou sonoras que fossem esteticamente agradáveis a eles.

No Quadro 4, é apresentado um evento crítico em que a dupla de estudantes analisou aspectos da regularidade cíclica dos padrões para determinar a quantidade de elementos.

Quadro 4 – Observação da regularidade

Discussão e modificações	Padrão a ser construído
Estudante 2: Ai, tem muito. (Figura 9) *Estudante 1: Quer que eu conto?* *Estudante 2: Só põe que começa com azul. Ah, já está. E também vermelho. Também está.* Estudante 2 conta. *Estudante 1: 37, vai.* *Estudante 2: 56.* *Estudante 1: Não pode.* *Estudante 2: Por quê?* *Estudante 1: Tem que terminar em ímpar, porque senão daria a mesma cor, não é?* *Estudante 2: Não, começa azul e termina vermelho. Azul, vermelho, azul. Ímpar que pode ser na mesma cor.* *Estudante 1: Ah tá! Verdade.* *Estudante 2: Então tem que ser par.*	Figura 9 – Problema Visual  Fonte: Os autores.

Fonte: Os autores [dados da pesquisa].

Por meio desse evento crítico, observa-se que os participantes reconheceram as regularidades dos padrões e as consideraram na tomada de decisão, a qual ocorreu de modo a atender os objetivos determinados. Nesse caso, observa-se que o objetivo dos estudantes era construir um padrão cujos elementos da extremidade não tivessem a mesma cor. Nesse processo, os estudantes mobilizaram e compartilharam conhecimentos matemáticos, relacionando a quantidade de elementos do padrão ao seu núcleo e analisando quais valores iriam satisfazer o objetivo estabelecido.

No decorrer do processo de resolução, os participantes empregaram métodos de avaliação de suas criações e estabelecimento de novos objetivos. Um desses métodos consistia no uso da **analogia**, na qual os participantes identificavam semelhanças entre imagens nos problemas visuais ou em etapas de suas construções, recorrendo a essas comparações para avaliar suas próprias realizações (Schoenfeld, 2011). Tal técnica também servia como um meio de planejamento de construções (formulação de problemas) e para a descrição do que estavam observando durante o processo de construção.

Outra abordagem na avaliação envolvia o uso de **pontos de referência**. Nesse caso, os participantes se apoiavam em configurações específicas, como marcos para avaliar suas construções e estabelecer novos objetivos. Essa abordagem também destacou a existência de um processo comunicativo, uma vez que os estudantes precisavam expressar, verbalmente, o que compreendiam e observavam em suas criações. No Quadro 5, é apresentado um evento crítico, em que ocorre o emprego de pontos de referência no processo de avaliação da construção.

Quadro 5 – Uso de ponto de referência

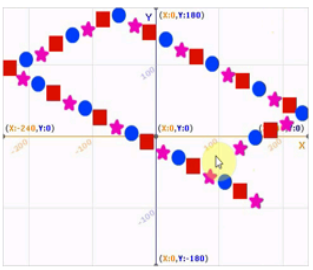
Discussão	Tela do Scratch
Ao observar a construção da Figura 10. *Estudante 7: Eu acho que tá certo.* *Estudante 8: Não, porque o quadrado [quarto elemento no sentido esquerda-direita] tem que pegar no meio [no centro do campo de execução].*	Figura 10 – Etapa da construção  Fonte: Os autores.

Fonte: Os autores [dados da pesquisa].

Um terceiro aspecto avaliativo envolveu a utilização da ideia de **simetria**. Nessas situações, os participantes, ao comparar o que estavam construindo com seus objetivos, identificaram imagens refletidas e tomaram decisões para transformar essas construções geometricamente, alterando ângulos ou coordenadas para alcançar a simetria desejada. Em algumas circunstâncias, esses procedimentos se mostraram insuficientes para atingir os objetivos estabelecidos. Nestes casos, observaram-se duas abordagens: a **desistência** e a **reorganização**. Na primeira, os participantes optavam por abandonar suas construções. Na segunda, eles reestruturavam suas ideias, passando por um processo de refinamento para ajustar a simulação de acordo com seus objetivos e conhecimentos.

No Quadro 6, a seguir, é apresentado um evento crítico em que os estudantes desistiram da construção que ocorria na etapa de proposição de problemas. Nesse episódio, o Estudante 9 explica seu objetivo, mas, devido ao fracasso de suas modificações em alcançar o resultado desejado, opta por desistir da criação dessa configuração. Por outro lado, o Estudante 10 já sugere uma alternativa de construção.

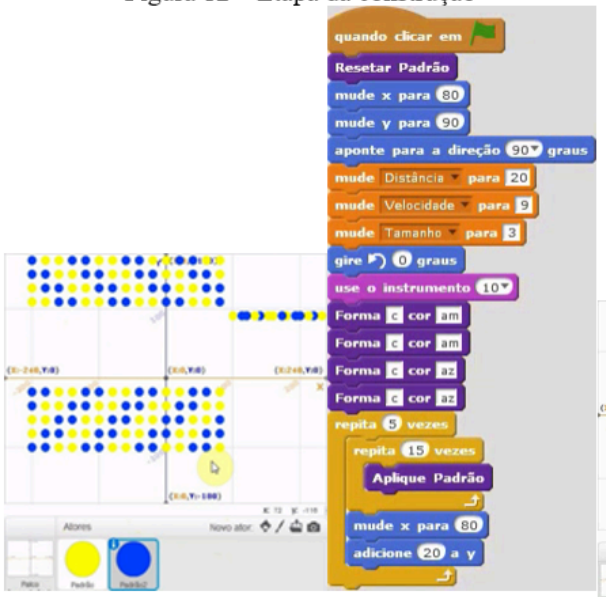
Quadro 6 – Ocorrência de desistência

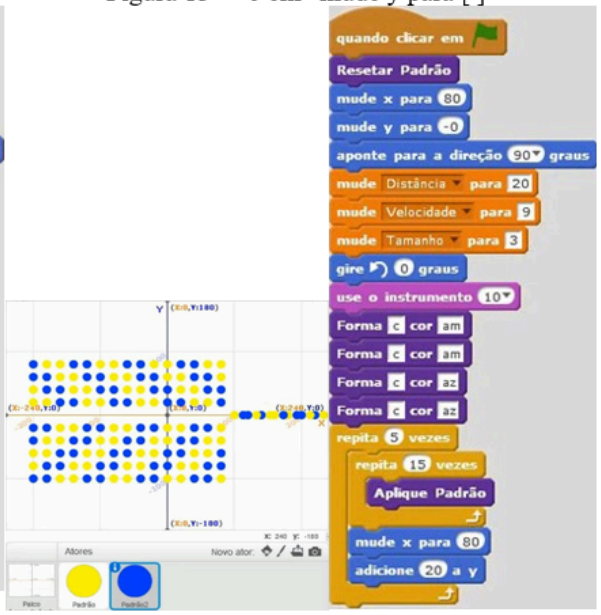
Discussão	Tela do Scratch
Ao observar a construção da Figura 11. *Estudante 9: Eu tô tentando fazer essa estrela encontrar aqui* (Indicado pelo cursor na Figura 11). *Estudante 10: E se a gente fazer uma linha reta?*	Figura 11 – Etapa da construção  Fonte: Os autores.

Fonte: Os autores [dados da pesquisa].

Durante o processo de construção, foram mobilizadas **concepções matemáticas** relacionadas ao conceito de zero e ao uso do sinal negativo (Vlassis, 2004). Os participantes, por meio de suas palavras e ações, apresentavam dificuldades em distinguir o significado do número zero em diferentes contextos. Além disso, cometiam equívocos em relação ao uso do sinal negativo, especialmente quando se tratava de números inteiros negativos para representar variações de posição no plano cartesiano. Nestes casos, eles ignoravam o sinal negativo e interpretavam a variação como se fossem números naturais. Por outro lado, quando o sinal negativo indicava uma operação de subtração, os participantes não enfrentavam dificuldades significativas em sua compreensão. No Quadro 7, é apresentado um episódio crítico em que se evidencia uma concepção matemática relacionada aos números inteiros negativos e ao número zero. Nesse evento, destaca-se a ideia de "zero negativo".

Quadro 7 – Evidência de concepções matemáticas

<table>
<tr><th>Discussão e modificações</th></tr>
<tr><td>Ao observar a construção da Figura 12.
Estudante 11: Como que eu faço para ele descer aqui? Eu quero que ele desça aqui.
Professor-pesquisador: Lembra que para descer eu tenho que diminuir o...?
Estudante 11: y. Vou colocar zero.
Estudante 12: Nossa!
Estudante 11: Eu sou exagerada!
0 em "mude y para [ ]". Execução.
Estudante 11: Mas não tem como diminuir menos que zero! Ele tem que grudar!
Professor-pesquisador: E o número negativo? O número negativo não é menos que zero?
-0 em "mude y para [ ]". Execução (Figura 13).</td></tr>
<tr><th>Tela do Scratch</th></tr>
<tr><td>Figura 12 – Etapa da construção


Fonte: Os autores.
Figura 13 – -0 em "mude y para [ ]"


Fonte: Os autores.</td></tr>
</table>

Fonte: Os autores [dados da pesquisa].

Nesse contexto, os participantes interpretavam o número principalmente como indicador de posição. Com frequência, testavam a inversão do sinal de um determinado número como estratégia para obter uma nova posição. Assim, chegavam a considerar que alterar o sinal do zero poderia levá-los a um resultado diferente. Do ponto de vista matemático, essa ideia não se sustenta e evidencia que o sinal negativo era percebido como um elemento acessório do número, que poderia ser acrescentado ou retirado sem maior impacto nos raciocínios ou nas discussões realizadas. Essa forma de pensar indica que a compreensão dos números negativos ainda estava em construção, especialmente no que se refere à noção de simetria em relação ao zero. Além disso, revela um entendimento mais procedural do sinal, em detrimento de uma compreensão estrutural, apontando para a necessidade de estratégias didáticas que enfatizem as relações entre operações e propriedades numéricas, favorecendo a construção de significados mais consistentes e conceitualmente fundamentados.

Também foram observadas **crenças** que refletiam aspectos da autoimagem dos participantes, suas percepções em relação à escola e à matemática escolar (Schoenfeld, 1992). No contexto da pesquisa, os estudantes se identificaram como incapazes de exercer a criatividade e se consideraram pouco inteligentes, devido à percepção da complexidade das atividades. Além disso, eles expressaram visões específicas sobre a matemática escolar, particularmente quando esperavam encontrar respostas corretas e duvidavam de suas próprias construções devido à presença de valores considerados "quebrados", como se indica no evento crítico apresentado no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 – Visão de matemática escolar

Discussão e modificações	**Tela do Scratch**
-100 em "mude y para [ ]". Execução (Figura 14). *Estudante 7: Agora foi.* *Estudante 8: Não, mais pra baixo.* *Estudante 7: 98, será?* *Estudante 8: Nossa, mas dá número tão quebrado?*	Figura 14 – -100 em y  Fonte: Os autores.

Fonte: Os autores [dados da pesquisa].

Nesse evento, os participantes ficaram surpresos com os valores que identificaram como “números quebrados”. Inicialmente, nota-se que, ao criar os padrões, os participantes estavam preocupados com a obtenção da resposta correta. Na perspectiva deles, o problema apresentado não deveria resultar em um “número quebrado” como resposta, e ao depararem-se com esses números durante a resolução, compreenderam que haviam cometido um erro. Schoenfeld (1985) aponta que o processo de resolução de problemas não é apenas o resultado do que os sujeitos sabem, mas, também, das suas percepções derivadas de suas experiências com a Matemática. Assim, esse evento crítico evidencia a ênfase ao buscar a resposta correta e o hábito de lidar com “números palatáveis” no contexto da matemática escolar.

Dessa forma, os resultados evidenciaram que a resolução de problemas visuais no Scratch envolve um processo dinâmico e multifacetado, no qual os estudantes mobilizam diversas estratégias, conhecimentos e crenças. As interações com a simulação não apenas favoreceram a exploração de padrões matemáticos e computacionais, mas também revelaram desafios e lacunas conceituais que influenciam a tomada de decisões dos alunos. A complexidade desse processo, envolvendo o “pensar-com-Scratch” (Borba; Villarreal, 2005), sugere que a incorporação de tecnologias digitais ao ensino da Matemática pode ampliar possibilidades de aprendizagem, mas exige um olhar atento para as maneiras como os estudantes interpretam, experimentam e constroem significados.

Conclusões

O estudo foi desenvolvido em um contexto interdisciplinar no qual estudantes do oitavo e nonoanos exploraram simulações no Scratch, articulando Matemática, Ciência da Computação e Arte. Nesse cenário, investigou-se como os estudantes construíram padrões dinâmicos e resolveram problemas visuais, buscando compreender os processos mobilizados durante essas atividades. Os resultados evidenciaram a complexidade da resolução de problemas em ambientes digitais, marcada pela interação entre conhecimentos matemáticos e computacionais, estratégias de experimentação, interpretações subjetivas e processos de avaliação e tomada de decisão.

As análises mostraram que a interpretação das simulações constituiu um processo dinâmico, no qual os participantes atribuíram diferentes significados às representações visuais, influenciando diretamente as soluções propostas. Além disso, o caráter iterativo da

programação favoreceu a formulação e reformulação de hipóteses, contribuindo para a ressignificação do erro como parte do processo de aprendizagem. Nesse contexto, observou-se que a programação visual pode potencializar a aprendizagem matemática ao promover exploração, criatividade, pensamento computacional e autonomia dos estudantes.

Outro aspecto relevante foi a articulação entre dimensões matemáticas e estéticas na construção dos padrões dinâmicos. Os estudantes demonstraram preocupação não apenas com a correção das soluções, mas também com aspectos visuais e sonoros de suas produções, evidenciando a presença do pensamento sensível no processo investigativo. Essa dimensão estética mostrou-se importante para o engajamento dos participantes e para a ampliação das formas de compreender e representar conceitos matemáticos.

Os resultados reforçam, portanto, a relevância de abordagens interdisciplinares e do uso intencional de tecnologias digitais na Educação Matemática. O uso do Scratch e das simulações digitais favoreceu a construção de significados matemáticos, o desenvolvimento da literacia computacional e matemática e a ampliação das possibilidades de investigação e criação pelos estudantes. Tais evidências corroboram discussões de George Gadanidis et al. (2022) sobre o potencial das mídias digitais para fomentar experiências investigativas, criativas e significativas na aprendizagem matemática.

Conclui-se que o estudo contribui para o campo da Educação Matemática ao ampliar o entendimento sobre resolução de problemas visuais, pensamento computacional e uso de linguagens de programação no ensino de Matemática. Espera-se que as discussões apresentadas possam fomentar novas pesquisas sobre metodologias interdisciplinares e sobre os desafios e possibilidades do uso de ambientes digitais na aprendizagem matemática.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradecemos, também, ao CNPq (Processo 403790/2023-9).

Referências

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido.** Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BORBA, Marcelo C. Tecnologias informáticas na educação matemática e reorganização do pensamento. In: BICUDO, Maria A. (org.). **Pesquisa em educação matemática:** concepções e perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1999. p. 285-295.

BORBA, Marcelo C.; VILLARREAL, Monica E. **Humans-with-media and the reorganization of mathematical thinking:** information and communication technologies, modeling, visualization, and experimentation. New York: Springer, 2005.

BRENNAN, Karen; RESNICK, Mitchel. New frameworks for studying and assessing the development of computational thinking. In: ANNUAL MEETING OF THE AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH ASSOCIATION, 70., 2012, Vancouver. ***Proceedings [...].*** Vancouver: AERA, 2012. p. 1-25.

CRESWELL, John W. **Qualitative inquiry and research design:** choosing among five approaches. 2. ed. Lincoln: SAGE, 2007.

DAVIS, Philip. J.; HERSH, Reuben. **The mathematical experience.** Boston: Houghton Mifflin, 1981.

DENNING, Peter J.; TEDRE, Matti. **Computational thinking.** Cambridge: MIT Press, 2019.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvona S. Introduction: the discipline and practice of qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvona S. **The SAGE handbook of qualitative research.** 5. ed. Los Angeles: SAGE, 2018. p. 29-43.

DEVLIN, Keith. **Introduction to mathematical thinking**. Palo Alto: Keith Devlin, 2012.

DEVLIN, Keith. **The language of mathematics.** New York: W. H. Freeman, 1998.

DEWEY, John. **How we think.** Boston: D. C. Heath, 1910.

DISESSA, Andrea A. Computational literacy and "the big picture" concerning computers in mathematics education. **Mathematical Thinking and Learning,** v. 20, n. 1, p. 3–31, 2018. Disponível em: https://eric.ed.gov/?id=EJ1168338. Acesso em: 12 mar. 2024.

DREYFUS, Thomy.; EISENBERG, Teodore. On different facets of mathematical thinking. In: STERNBERG, Robert J.; BEN-ZEEV, Tamar. (ed.). **The nature of mathematical thinking.** Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 253-284.

GADANIDIS, Geroge; CASWELL, Beverly. **Computational modelling in elementary mathematics education:** making sense of coding in elementary classrooms. [S. l.]: Mathematics Knowledge Network, 2018. Disponível em: http://mkn-rcm.ca/wp-content/uploads/2018/05/MKN-white-paper2-May-2018.pdf. Acesso em: 19 set. 2023.

GADANIDIS, George; YIU, Chris. **Repeating patterns + code + art.** 2017. Disponível em: https://learnx.ca/patterns-v2/. Acesso em: 19 set. 2023.

GADANIDIS, George. *et al.* Computational literacy and mathematics education. **Revista Internacional de Pesquisa em Educação Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 4, p. 1–23, 2022. Disponível em: https://www.sbembrasil.org.br/periodicos/index.php/ripem/article/view/3144/2245. Acesso em: 14 jun. 2025.

ISTE; CSTA. **Computational thinking: teacher resources.** [S. l.]: ISTE; CSTA, 2011.

KENSKI, Vani M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KRULIK, Stephen.; RUDNICK, Jesse A. **Problem solving:** a handbook for teachers. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1987.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

MAXWELL, Joseph A. **Qualitative research design: an interactive approach.** 3. ed. Los Angeles: SAGE, 2013.

PAPERT, Seymour. Computers for children. In: PAPERT, Seymour. **Mindstorms:** children, computers, and powerful ideas. New York: Basic Books, 1980. p. 3-18.

POWELL, Arthur. B.; FRANCISCO, John M.; MAHER, Carolyn A. Uma abordagem à análise de dados de vídeo para investigar o desenvolvimento das ideias matemáticas e do raciocínio de estudantes. **Bolema,** Rio Claro, v. 17, n. 21, p. 1-47, mai. 2004. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10538/6944. Acesso em: 18 mai. 2024.

SCHOENFELD, Alan H. **Mathematical problem solving**. Orlando: Academic Press, 1985.

SCHOENFELD, Alan H. Learning to think mathematically: problem solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In: GROUWS, Douglas (ed.). **Handbook for research on mathematics teaching and learning**. New York: Macmillan, 1992. p. 334-370.

SCHOENFELD, Alan H. **How we think: a theory of goal-oriented decision making and its educational applications**. New York: Routledge, 2011.

SCHOENFELD, Alan H. How we think: a theory of human decision-making, with a focus on teaching. In: CHO, S. J. (ed.). **The proceedings of the 12th international congress on mathematical education.** New York: Springer, 2015. p. 229-243.

SCHOENFELD, Alan H. Problem solving from cradle to grave. **Annales de Didactique et de Sciences Cognitives,** Strasbourg, v. 11, p. 41-73, 2006.

SCHOENFELD, Alan H. Reflections on doing and teaching mathematics. In: SCHOENFELD, Alan. H. (ed.). **Mathematical thinking and problem solving.** New York: Routledge, 1994. p. 53-69.

SILVA, Ricardo S. R. D.; GADANIDIS, Geroge; HUGHES, Janette; NAMUKASA, Imaculate K. Computational thinking as a heuristic endeavour: students' solutions of coding problems. *Pro-Posições*, Campinas, v. 31, 2020. p. 1-30. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/kPVnjPZsYVHP3dh46Ccrbrk/?format=pdf&lang=en&ilang=en. Acesso em: 20 mar. 2023.

SINCLAIR, Nathalie. **Mathematics and beauty:** aesthetic approaches to teaching children. New York: Teachers College Press, 2006.

SOUTO, Deise L. P.; BORBA, Marcelo C. Seres humanos-com-internet ou internet-com-seres humanos: uma troca de papéis? **Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa,** Ciudad de México, v. 19, n. 2, p. 1-26, 2016. Disponível em:

https://www.scielo.org.mx/pdf/relime/v19n2/2007-6819-relime-19-02-00217.pdf. Acesso em: 18 mar. 2025.

STEFFE, Leslie P.; THOMPSON, Patrick W. Teaching experiment methodology: underlying principles and essential elements. In: LESH, Richard; KELLY, Anthony E. (ed.). **Research design in mathematics and science education.** Hillsdale: Erlbaum, 2000. p. 267-307.

STERNBERG, Robert J. What is mathematical thinking? In: STERNBERG, Robert. J.; BEN-ZEEV, Talia (ed.). **The nature of mathematical thinking**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1996. p. 303-318.

TIENSUU, Antii. **Computational thinking in regard to thinking and problem solving.** 2012. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – University of Tampere, Tampere, 2012.

TIKHOMIROV, O. K. The psychological consequences of computerization. In: WERTSCH, J. V. (ed.). **The concept of activity in Soviet psychology**. New York: M. E. Sharpe, 1981. p. 256-278.

VLASSIS, Jöelle. Making sense of the minus sign or becoming flexible in 'negativity'. **Learning and Instruction,** v. 14, n. 5, p. 469–484, 2004. disponível em: https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475204000441. Acesso em: 9 fev. 2021.

WEINTROP, David et al. Defining computational thinking for mathematics and science classrooms. **Journal of Science Education and Technology,** New York, v. 25, p. 127–147, 2015. Disponível em: https://ccl.northwestern.edu/2015/Weintrop%20et%20al.%20-%202015%20-%20Defining%20Computational%20Thinking%20for%20Mathematics%20an.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.

ZUFFI, E. M.; ONUCHIC, L. R. O ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas e os processos cognitivos superiores. **Revista Iberoamericana de Educación Matemática,** Andujar, n. 11, p. 79-97, 2007. Disponível em: https://www.revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/1244/945. Acesso em: 9 fev. 2021.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/g128ak08

A fisiologia vegetal na Revista Ciência Hoje das Crianças: estratégias didáticas para o ensino de ciências e biologia

P**lant physiology in the Magazine Science Today for Children**: teaching strategies for teaching science and biology

Glauber Almeida de Lemos[1]0000-0002-5310-2065[I]
Marcelo Diniz Monteiro de Barros[2]0000-0003-4420-5406[II]

[I] Universidade Federal do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; lemosgal@gmail.com
[II] Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais – PUC/Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil; marcelodiniz@pucminas.br

Resumo

Este estudo analisou textos de divulgação científica sobre fisiologia vegetal publicados na Revista Ciência Hoje das Crianças (CHC) entre 2020 e 2024, com o objetivo de compreender como o conhecimento botânico é apresentado ao público infantil e sua contribuição potencial ao ensino de Ciências. Fundamentada em abordagem qualitativa e análise de conteúdo, a pesquisa examinou 18 textos selecionados entre 55 edições, com base em critérios como apelo à leitura, explicações conceituais, diálogo com o leitor, presença de narrativas, analogias e contextualização. Os resultados mostram que os textos da CHC utilizam estratégias discursivas e visuais que tornam a linguagem científica acessível e atraente, recorrendo a títulos instigantes, imagens ilustrativas e explicações contextualizadas. Observou-se expressiva interdisciplinaridade com articulações entre fisiologia vegetal, ecologia, química, biotecnologia e astronomia, reforçando seu valor educativo. Embora as narrativas e analogias apareçam de forma pontual, favorecem a compreensão de conceitos complexos e o engajamento do leitor. A análise também revela a persistência da "impercepção botânica", evidenciada pela menor visibilidade das plantas em relação aos animais. Ainda assim, a CHC constitui um espaço relevante de divulgação científica e um material potencialmente didático para contextos formais e não formais de ensino.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Alfabetização científica, Ensino de Botânica, Divulgação científica, Texto de Divulgação Científica.

Abstract

This study analyzed science communication texts on plant physiology published in the Ciência Hoje das Crianças (CHC) magazine between 2020 and 2024, aiming to understand how botanical knowledge is presented to children and its potential contribution to Science Education. Based on a qualitative approach and content analysis, the research examined 18 texts selected from 55 issues, considering criteria such as reading appeal, conceptual explanations, dialogue with the reader, presence of narratives and analogies, and contextualization. The results show that CHC texts use discursive and visual strategies that make scientific language accessible and engaging, employing intriguing titles, illustrative images, and contextualized explanations. A strong interdisciplinarity was observed, with connections among plant physiology, ecology, chemistry, biotechnology, and astronomy, reinforcing the magazine's educational value. Although narratives and analogies appear

[1] Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde – IOC – Fiocruz, RJ, Brasil; Instituição: Departamento de Ciências, Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil. ORCID: 0000-0002-5310-2065; E-mail: lemosgal@gmail.com.

[2] Pós-Doutor em Ensino em Biociências e Saúde – IOC – Fiocruz, RJ, Brasil; Instituição: Departamento de Ciências Biológicas, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), Brasil; ORCID: 0000-0003-4420-5406; E-mail: marcelodiniz@pucminas.br.

only occasionally, they favor the understanding of complex concepts and enhance reader engagement. The analysis also reveals the persistence of "plant imperception," reflected in the lower visibility of plants compared to animals. Nevertheless, CHC represents a relevant space for science communication and a potentially didactic resource for both formal and informal educational contexts.

Keywords: Interdisciplinarity, Scientific Literacy, Botany Teaching, Scientific dissemination, Scientific Dissemination Texts.

Introdução

A fisiologia vegetal está entremeada no ensino de Ciências e Biologia desde as séries iniciais até o ensino universitário. A possibilidade da "costura" que tem a fisiologia vegetal com outras áreas das ciências faz dela um importante canal para a percepção do papel dos vegetais na natureza da/para a sociedade. Também a fisiologia vegetal explica mecanismos causais observáveis no cotidiano (por que folhas murcham? Como plantas "suam"? Por que a luz muda a forma e o metabolismo das folhas/plantas? Por que determinadas espécies resistem mais à seca? Etc.). Esses mecanismos (fotossíntese, relações hídricas, hormônios, trocas gasosas e metabolismo secundário) permitem ao professor conectar fenômenos familiares a modelos científicos formais – condição central para a alfabetização científica e para o desenvolvimento de explicações baseadas em evidências, por exemplo.

Ademais, o entendimento dos processos fisiológicos vegetais, especialmente a fotossíntese, é extremamente relevante para se compreender a relação com as mudanças climáticas globais e com temas geradores da CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), sendo um conhecimento importante tanto para indivíduos – de crianças a adultos – quanto para a sociedade, atualmente.

Partindo do princípio de que o conhecimento ocorre já a partir da infância e que temas botânicos são mais sensíveis e perceptíveis nessa fase da vida, unir a divulgação científica, através da Revista Ciência Hoje das Crianças, a essa temática (fisiologia vegetal) em Textos de Divulgação Científica (TDCs), pode ser a materialização de um processo ensino-aprendizagem mais atraente na sala de aula. Nesse sentido, este estudo[3] se propõe a analisar as características dos TDCs ligadas à fisiologia vegetal na Revista Ciência Hoje das Crianças, enquanto contribuição à percepção botânica e estratégias didáticas para o ensino de Ciências e Biologia.

1. Referencial

[3] Pesquisa vinculada a tese de doutorado no PPG-EBS/IOC/Fiocruz, concluída em dezembro de 2025, sob o título: *Receitas e raízes da percepção botânica: a divulgação científica e a fisiologia vegetal articulando estratégias para o ensino de ciências e biologia*.

A ciência e a tecnologia permeiam a vida de todos nós e a resolução dos problemas sociais e econômicos do país depende delas. Investigar ciência é discutir questões como cidadania, tecnologias, formação de professores, linguagem, história, política, saberes populares e escolares e religião (Chassot, 2016). A informação veiculada pelo jornalismo científico é cada vez mais necessária para que todos possam opinar conscientemente sobre assuntos importantes do cotidiano.

Ildeu de Castro Moreira (2004) já afirmava a importância da Divulgação Científica (DC) para a formação de uma cultura científica na sociedade, uma vez que a DC é uma recriação do conhecimento científico para torná-lo acessível ao público. José Reis (2002, p. 76) afirmava que a Divulgação Científica "É a veiculação em termos simples da Ciência como processo, dos princípios nela estabelecidos, das metodologias que emprega". A comunidade científica precisa dialogar diretamente com a sociedade, saindo da "torre de marfim acadêmica", já afirmava Escobar (2018). Marras (2019) questiona o papel das formas de comunicação da ciência produzidas nas universidades para a sociedade e Bueno (2010) destaca que o público-alvo da divulgação científica é composto por pessoas sem formação técnico-científica, que precisam de uma linguagem acessível para compreender os conceitos.

Massarani e Moreira (2016) mostram que a comunicação científica no Brasil evoluiu significativamente desde o século XIX, mas ainda enfrenta desafios, como alcançar uma maior parte da população, especialmente os setores mais pobres e excluídos. A promoção de uma comunicação científica mais inclusiva e acessível continua sendo um objetivo importante da divulgação científica. Lima e Giordan (2017) concluem que as diferentes formas de divulgação científica são benéficas ao ensino formal, contextualizando temas recentes relacionados ao desenvolvimento da ciência e tecnologia.

Conceitualmente, a DC pode ser realizada (divulgada) em(de) diferentes formas: jornalismo científico (rádio, TV e jornais), livros didáticos, aulas de ciências, programas televisivos, museus e centros de ciências, teatros, textos de divulgação científica (em seus respectivos veículos), internet (redes sociais e blogs), entre outros (Marandino, 2017; Correia; Martins, 2022; Cunha, 2022).

Nas discussões sobre a utilização e finalidade da DC, Hernando (2002) dá destaque à contribuição desta para a democratização do saber, de modo que o conhecimento possa ser facilitado a todos para que se opine sobre os avanços da ciência e a sociedade possa ter papel participativo nas tomadas de decisões envolvendo o desenvolvimento científico e tecnológico. O autor sublinha que a divulgação cientifica coloca o conhecimento "ao serviço do indivíduo

e da sociedade, para evitar que se repita a história e que o progresso beneficie exclusivamente minorias" (p. 10). Nesta linha, Tuffani (2004), defende que, além da participação dos cidadãos na tomada de decisões nas áreas da política e da economia, também é necessário estender a sua participação sobre questões relacionadas com a saúde pública, o ambiente, o desenvolvimento tecnológico e a política científica. Tudo isso reforça os três objetivos da DC, que Albagli (1996) já enunciava: 1) desenvolver o conhecimento e a curiosidade (educacional); 2) desenvolver uma opinião informada sobre questões científicas e tecnológicas (cívico); 3) ampliar a participação da sociedade na elaboração de políticas públicas e na seleção de soluções tecnológicas (mobilização popular).

1.1. *Divulgação Científica e a Revista Ciência Hoje das Crianças (CHC)*

A "Ciência Hoje das Crianças" (CHC) é a revista pioneira da DC para esse público, sendo referencial da divulgação científica para crianças no país. Mais do que pioneira, ela é a única neste segmento de divulgação para crianças no Brasil. Editada pelo Instituto Ciência Hoje (ICH) – que também publica a consagrada "Revista Ciência Hoje" – e vinculada à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), é publicada periodicamente desde 1986 (ano de seu início) e, nos últimos anos, apresentando 11 (onze) publicações por ano. A missão da Ciência Hoje das Crianças, conforme descreve o instituto, é "despertar a curiosidade de meninos e meninas".

As publicações da CHC estão disponíveis por assinatura (com acesso ao conteúdo digital: https://chc.org.br/) e de forma impressa, que é distribuída em escolas públicas, através do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), no Brasil, servindo como material paradidático.

Cada edição da revista é composta basicamente por 3 artigos grandes de diferentes temas das ciências – assinados por pesquisadores – e diversas seções: (não necessariamente todas elas estão presentes em uma edição): "Segredos do Oceano", "Fala aqui!", "Mão na massa", "Mundo animal", "Quando crescer, Vou ser...", "Poesia & Brincadeira", "Baú de Histórias", "Onde estamos?", "A ciência das coisas", "Que bicho foi esse?", "Mundo de curiosidades", "#Superdicas", "Matematicamente", "Ciência natural", "Senhor Cérebro" ("Como diria o cérebro"), "Jogos & Cia (Desafios)", "Atividade especial", "Gente da nossa história", "De olho no espaço", "Loucos por ciência" e "Quero saber...".

Além da educação não formal, os Textos de Divulgação Científica (TDCs) – um dos instrumentos da DC – como os veiculados pela revista CHC, contribuem, também, para que os estudantes – nos espaços formais de ensino – se familiarizem com termos científicos, além

de poder ser um recurso didático complementar aos materiais tradicionalmente utilizados, não só no ensino fundamental, mas também como estratégia didática no ensino superior, na formação de professores, sobretudo (Nascimento; Rezende-Júnior, 2010; Lima e Giordan, 2017).

1.2. *A Fisiologia vegetal*

No que se refere à fisiologia vegetal, ela, por vezes, exige certa abstração dos estudantes para compreender os fenômenos e os processos fisiológicos que atuam nas plantas (Taiz et al, 2017), principalmente porque elas (as plantas) já começam invisibilizadas no repertório cognitivo dos alunos, devido à impercepção botânica (Wandersee, Schussler, 2001; Ursi; Salatino, 2022) ainda tão presente na sociedade e, por conseguinte, nas salas de aula. Por outro lado, a fisiologia vegetal tem os seus conteúdos comumente inter-relacionados com diversas outras áreas, o que pode favorecer o aprendizado (Lemos *et al*., 2024; Taiz *et al*., 2017), Ela investiga os mecanismos que sustentam captura de energia, metabolismo, sinalização, transporte e crescimento em plantas, operando do nível molecular ao ecossistêmico e, naturalmente, convergindo com Bioquímica, Biologia Molecular/Genética, Microbiologia do Solo, Ecologia, Agronomia, Biotecnologia/Sintética, Farmacognosia/Saúde, Ciência de Alimentos e Sensoriamento Remoto/ciência de dados (Taiz *et al*., 2017).

O entendimento dos processos fisiológicos vegetais, especialmente a fotossíntese, é relevante para compreender a relação com as mudanças climáticas globais e temas geradores CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), sendo um conhecimento importante tanto para indivíduos quanto para a sociedade atualmente (Burke et al, 2022; Volk; Byrne; Moreau, 2023). Além disso, a possibilidade da "costura" que tem a fisiologia vegetal com outras áreas das ciências, faz dela um importante canal para a percepção do papel dos vegetais na natureza na/para a sociedade. Também, a fisiologia vegetal explica mecanismos causais observáveis no cotidiano (por que folhas murcham, como plantas "suam", por que a luz muda a forma e o metabolismo, por que determinadas espécies resistem mais à seca etc.). Esses mecanismos (fotossíntese, relações hídricas, hormônios, trocas gasosas e metabolismo secundário) permitem ao professor conectar fenômenos familiares a modelos científicos formais – condição central para a alfabetização científica e para o desenvolvimento de explicações baseadas em evidências, por exemplo (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2018).

2. Metodologia

Em uma metodologia qualitativa (Mattar e Ramos, 2021), o *corpus* para esta pesquisa foi obtido obedecendo aos seguintes critérios adaptados de Fraga e Rosa (2015), quais sejam:

a) Período de publicação da CHC compreendido entre janeiro de 2020 a dezembro de 2024, abrangendo todas as publicações classificadas dentro da temática escolhida (fisiologia vegetal), totalizando 55 edições examinadas (11 edições por ano), em um período de cinco anos. Optamos por iniciar em 2020 pelo fato daquele ano ter sido considerado, pela Assembleia Geral da ONU (2020), o "Ano Internacional da Saúde das Plantas". Além disso foi, também, o início da pandemia da COVID-19 no Brasil.
b) Textos relacionados à temática de fisiologia vegetal (com seus conteúdos) – que pela sua interdisciplinaridade, promovem uma excelente articulação com diversas outras áreas das Ciências (Naturais e Humanas) – contidos em quaisquer partes/seções/colunas da revista, mas que, principalmente, constituíssem um texto completo (com introdução, desenvolvimento e conclusão).

Desta forma, os textos selecionados, em um primeiro momento, pela análise de conteúdo (Bardin, 2016) após leitura flutuante, foram aqueles que continham um ou mais dos seguintes critérios: presença de algum tópico referente às plantas e presença de uma ou mais imagens de plantas. O tema fisiologia vegetal foi utilizado como unidade de registro (Bardin, 2016) e, após a leitura dos artigos de botânica, foram identificados aqueles que abordavam essa temática. Posteriormente, os textos selecionados foram analisados pela adaptação aqui proposta dos critérios estabelecidos por Zamboni (2001) e Fraga e Rosa (2015), que foram: a) apelo inicial à leitura; b) recuperação de conhecimentos tácitos; c) presença de procedimentos explicativos; d) interlocução direta com o leitor; e) presença de narrativa; f) analogias; e g) Relação conhecimento e cotidiano (contextualização).

3. Resultados e Discussão

Foram selecionados e analisados 18 textos dentro dos critérios estabelecidos, contidos nas seções: "Ciência Natural" (6 textos), "Segredos do oceano" (2 textos) – seção iniciada em 2021 para comemorar a "década dos oceanos" – além de textos (10) em forma de artigo (denominado assim somente na versão digital) e que normalmente estavam no início da revista impressa (Quadro 1). Desses textos, 11 existem na versão impressa da revista (pdf) e 7 somente na versão online (chc.org.br), de suas respectivas edições. Cabe esclarecer que, por mais que as escolas públicas no Brasil recebam a CHC (impressa) distribuída pelo Ministério da Educação, optou-se por analisar todos os textos selecionados (18), mesmo os da versão

online, uma vez que estes últimos podem ser acessados pela internet (banda larga), que já alcança perto de 93% dos domicílios no país (BRASIL, 2025).

Quadro 1: Referências dos TDCs selecionados e analisados, respectivas edições, seções e autoria.

Id.	Título	Edição/Ano	Seção	Autoria
A	[2]O que uma planta falou para a outra?	307/2020	Ciência natural	Pedro, V. S.
B	[1,2]Você sabe o que é galha?	313/2020	Ciência natural	Pedro, V. S
C	[1,2]A árvore sagrada da Amazônia	314/2020	Artigo	Cantalice, A. S.; Mafort, M. E.; Miranda, J. C.
D	[1,2]Pela saúde das plantas	314/2020	Artigo	Alves, R. J. V.
E	[1,2]A invasão das jaqueiras	314/2020	Artigo	Pereira, L. H. S. S.
F	[2]Sem clorofila	323/2021	Ciência natural	Pedro, V. S
G	[1,2]O calor das plantas	325/2021	Artigo	Alves, R. J. V.
H	[2]Floresta azul?	328/2021	Segredos do oceano	Carvalho, A. B.
I	[2]Plantas astronautas	328/2021	Artigo	Santos, M. G.; Leite, V. H. M.
J	[1,2]A farmácia natural dos animais	329/2022	artigo	Giannini, A. L.
K	[2]Disfarce vegetal	333/2022	Ciência natural	Pedro, V. S
L	[1,2]O fantástico mundo das palmeiras	334/2022	Artigo	Freitas, C. G.; Reis, S. B.; Silva, C. C.
M	[2]Euforia dos gatos	336/2022	Ciência natural	Pedro, V. S
N	[1,2]Vegetais quentinhos	341/2023	Ciência natural	Pedro, V. S
O	[1,2]Somos abelhas: podemos ajudar?	341/2023	Artigo	Santos, B. A.; Menezes, V. A.
P	[1,2]Cadê a floresta que estava aqui?	355/2024	Artigo	Motta-Tavares, T.; Rocha, C. F. D.
Q	[1,2]Matas de uma planta só	359/2024	Artigo	Souza, P. I. V.; Damasceno Jr, G. A.; Souza, P. R.
R	[2]Joias submarinas	359/2024	Segredos do oceano	Migotto, A. E.; Biazon, T.

Fonte: elaborado pelos autores
[1] - Textos versão impressa (pdf) da revista
[2] – Textos da versão *online*

Destaca-se que no trabalho de Fraga e Rosa (2015) sobre a microbiologia na CHC de 2005 a 2014, eles examinaram, por exemplo, as seções "*Por que*" e "*Você sabia*" – que sempre remetiam às curiosidades típicas das crianças – mas que deixaram de existir em 2020. De 2020 a junho de 2023, a seção "*Quero saber...*" parece ter substituído as duas anteriores, porque os textos ali presentes sempre começavam com palavras (expressões) interrogativas: *Por que, Para que, Quanto(a)s, Como* e *Se*.

Verificamos que todos os textos selecionados, dentro dos conteúdos da fisiologia vegetal, fazem uma relação (direta e indireta) com outras subáreas da Biologia, como Ecologia, Zoologia e Parasitologia, por exemplo, além de outras áreas das ciências. Esses

TDCs conseguem ter uma inter-relação com temas ligados às áreas de Química, Oceanografia, Antropologia e Astronomia, entre outras, demonstrando as possibilidades de interdisciplinaridade e contextualização, conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental (Brasil, 1997) e também a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Lemos *et al* (2024), estimulando a construção de TDCs por licenciandos, na qual relacionava-os à fisiologia vegetal com áreas de interesse dos estudantes, demonstraram essa grande interdisciplinaridade.

a) Apelo inicial à leitura

Nesta categoria, estão incluídos o impacto do título e a presença de imagens, como descrito por Fraga e Rosa (2015). Ambos os elementos costumam ser utilizados para prender a atenção do leitor e explorar a informação inicialmente apresentada no jornalismo científico (Zamboni, 2001).

Impacto do título

Apesar de não mais existir as seções “Por que” e “Você sabia” na CHC – típicas expressões utilizadas e buscadas por crianças e jovens – que denotam perguntas diretas ao leitor, 5 dos 18 textos selecionados – textos A, B, H, O, P (quadros 1 e 2) – tinham títulos interrogativos, como estratégia de aproximar mais o leitor do texto, atraindo e prendendo a atenção, como descreve Zamboni (2001) sobre os recursos utilizados no jornalismo científico.

Quatro desses cinco textos não faziam perguntas ligadas diretamente ao cotidiano das crianças ou jovens (com exceção do texto P) – que possam expressar um “senso comum” sobre um determinado assunto – mas, assim mesmo, a interrogativa no título, por si só, estimula a curiosidade e uma resposta do leitor, como descrito em Nascimento e Rezende Júnior (2010).

Presença de imagens

Como é comum nas publicações da CHC, todos os textos selecionados tinham imagens, sejam fotografias (em 12 deles) e/ou desenhos estilizados (em 6 textos), no intuito de enriquecer e subsidiar as explicações científicas, uma vez que a imagem (linguagem imagética) – principalmente para crianças – pode sintetizar ou complementar a linguagem verbal (Martins; Gouvêa; Piccinini, 2005). Dos desenhos estilizados (Quadro 2, com os textos D, E, G, I, J, P), 4 deles tinham a presença de figuras humanas (textos E, G, I, P), o que acaba sendo comum em textos de divulgação científica voltados para crianças, pela possibilidade de estabelecer um vínculo maior entre leitor e texto (Fraga e Rosa, 2015).

Dessas imagens (desenhos estilizados) nos seis textos, em duas delas (textos D e G) algumas imagens de plantas têm detalhes humanos (antropomorfismo), como bocas e olhos. Essa característica do antropomorfismo nessas figuras de plantas não fariam a menor diferença para o entendimento delas, uma vez que todos (até mesmo crianças) poderiam ver que se tratava de plantas. Como bem destacam Martins, Melo e Oliveira (2024), a partir do trabalho de Rocha (2020), a utilização do antropomorfismo, que vem sendo explorado por escritores e cineastas, visando ao alcance de suas narrativas infantis, remonta às fábulas que foram propagadas pelo mundo. De acordo com Magalhães (2001), a antropomorfização, seja de animais, seja de objetos, corresponderia a uma etapa do desenvolvimento da cognição das crianças. A estratégia de "humanizar" outros seres vivos, utilizadas por ilustradores, acaba sendo comum para aqueles seres pouco conhecidos e/ou pouco visíveis (bactérias, vírus etc), principalmente por crianças, o que não é o caso das plantas.

Quadro 2: Imagens estilizadas de 6 textos

Imagem texto D Fonte: Alves (2020) 	**Imagem texto E** Fonte: Pereira (2020) 	**Imagem texto G** Fonte: Alves (2021) 
Imagem texto I Fonte: Santos e Leite (2021) 	**Imagem texto J** Fonte: Giannini (2022) 	**Imagem texto P** Fonte: Motta-Tavares e Rocha (2024) 

Fonte: elaborado pelos autores

Devido à sua atratividade, o antropomorfismo passou a ser utilizado em materiais didáticos ou paradidáticos voltados para esse público com o intuito de aumentar o interesse dos leitores. Porém, como destacam Martins, Melo e Oliveira (2024), "não há consenso sobre

as implicações do uso do antropomorfismo no discurso científico entre os estudiosos que se dedicam a investigar o tema", principalmente no campo do ensino.

De todo modo, esse tipo de estratégia pode estabelecer um entendimento errôneo de alguns seres, principalmente de plantas, que já sofrem uma invisibilidade muito grande na/pela sociedade devido ao fenômeno da impercepção botânica (Wandersee; Schussler, 2001; Ursi *et al.,* 2018; Ursi; Salatino, 2022).

Nos textos com fotografias (Textos A, B, C, F, H, K, L, M, N, O, Q, R), com exceção da fotografia (única) do texto H, todas as demais, nos outros textos, tinham informações suficientes, com boas explicações sobre a imagem, além de funcionarem como um belo recurso visual (Quadro 3).

Quadro 3: Fotografias presentes nos textos B, C, G, O

Fotografia do texto C



"O *Kapok* envolve as sementes da samaúma" **Fonte:** Cantalice *et al* (2020)

Fotografia do texto B



"As galhas podem ter diferentes formatos e cores, e algumas até se assemelham a frutos e flores. Mas não se engane, as galhas são tumores vegetais causados por parasitas." **Fonte:** Pedro (2020)

Fotografia do texto O



"As abelhas são atraídas pelas cores e cheiros das flores". **Fonte**: Santos e Menezes (2023)

Fotografia do texto G



"Flor de Lótus gera calor para atrair polinizadores" **Fonte**: Alves (2021)

Fonte: elaborado pelos autores

b) **Recuperação de conhecimentos tácitos**

O retorno aos conhecimentos tácitos – baseado em experiências, intuições e habilidades – sobre determinado assunto, de certa forma se torna necessário em textos de

divulgação científica, principalmente para crianças. A depender do assunto e do tema, isso se torna ainda mais imprescindível para o entendimento de uma comunicação científica destinada a públicos leigos, conforme destaca Zamboni (2001, p. 99). Por isso, a necessidade de retomada de alguns desses conhecimentos se mostra importante, como bem observaram Fraga e Rosa (2015).

Segundo Wilson da Costa Bueno (1985), o jornalista deve realizar a "transcodificação" do saber científico para o código social, permitindo que a informação extrapole os muros da academia. Nesse contexto, a recuperação do conhecimento tácito do leitor torna-se uma ferramenta indispensável: ao evocar saberes experienciais e vivências cotidianas, o texto jornalístico cria os pontos de ancoragem necessários para que o público processe informações complexas. Assim, o conhecimento tácito deixa de ser um "senso comum" a ser superado para tornar-se o repertório sobre o qual a nova informação científica se sustenta e adquire significado prático.

Abaixo destacamos alguns trechos dos textos analisados, baseado nestes pressupostos:

"*Mas os anos se passaram e novas e mais detalhadas pesquisas foram deixando cada vez mais evidente que as plantas podiam, sim, se comunicar de alguma maneira. Mas que linguagem esses seres sem boca, ouvidos e olhos estariam usando? Na década de 1990, novos estudos mostraram que essas mensagens eram enviadas pelo ar, através de compostos orgânicos voláteis que ninguém percebia.*" (Texto A)

"*Na África, temos o baobá, considerado árvore sagrada no Senegal, onde é fonte de inspiração para muitas lendas. Os baobás – acredite! – podem viver até seis mil anos e conseguem armazenar até 120 mil litros de água no interior de seus troncos*." (Texto C)

Que árvores são seres longevos, as pessoas de maneira geral têm essa percepção, mas que algumas podem chegar a viver milhares de anos e ainda armazenar milhares de litros de água em seus troncos, isso precisa ser lembrado e reforçado.

"*Levanta a mão quem sabe que 2020 foi declarado o Ano Internacional da Saúde das Plantas! Agora, levanta a mão quem sabe o porquê dessa escolha! Hummm... Será que você levantou a mão? Pelo sim, pelo não, lá vai a resposta: porque as plantas – os vegetais, em geral – são a base da vida terrestre*." (Texto D).

A importância dos vegetais na cadeia trófica é pouco reconhecida, e precisou ser retomada neste texto, não só pelo ano dedicado a elas, mas, pelo público que se pretende atingir que são as crianças.

"*Algumas espécies de plantas são incapazes de realizar a fotossíntese! Mas, acreditem, isso não chega a ser uma desvantagem para elas*." (Texto F)

Que a fotossíntese é um "sinônimo" para plantas, isso é de grande conhecimento até do público infantil, mas que algumas não realizam esse processo, poucos sabem.

c) **Presença de procedimentos explicativos**

A utilização de proposições curtas pelo enunciador, explicando determinados termos técnicos, seja no meio do texto – até interrompendo o desenvolvimento de ideias – ou em "box", por exemplo, auxilia no entendimento do texto por pessoas leigas (Zamboni, 2001). Esses recursos, garantem que o texto seja acessível a diferentes níveis de escolaridade, deem dinamismo a leitura, que o leitor se aprofunde sem "travar" no assunto e dão "autoridade" ao enunciador ao demonstrar domínio sobre o assunto e respeito pela inteligência do leitor (Marcondes Filho, 2008).

Esses procedimentos explicativos foram comuns em todos os 18 textos analisados, na sua totalidade dos termos técnicos utilizados ou em partes deles. Abaixo, seguem alguns trechos retirados dos textos.

"*Em 1983, alguns pesquisadores observaram que plantas próximas de outras que haviam sido atacadas por herbívoros (animais que se alimentam de vegetais) apresentavam maior resistência contra esses inimigos naturais*." (Texto A).

"*Para início de conversa, a galha não é o feminino de galho. Te peguei, né!? Fungos, vermes, ácaros e insetos podem levar ao desenvolvimento de certas deformidades nas plantas. São elas que recebem o nome de galhas e podem apresentar as formas mais diversas e curiosas*." (Texto B)

No texto A, a explicação entre parênteses, interrompendo a frase, ajuda a situar o leitor (criança) no tema. No texto B, o próprio título (uma pergunta: "*Você sabe o que é galha*?"), faz parte do procedimento explicativo, que é explicado logo no primeiro parágrafo.

"*A samaúma tem propriedades medicinais. Sua seiva, por exemplo, é usada para tratar conjuntivite. Já o chá de suas cascas é empregado no tratamento da malária, doença transmitida pela picada de um mosquito*." (Texto C)

Nesse trecho, apesar de haver explicação para a malária, não há para "seiva" e "conjuntivite", termos que uma criança pode não conhecer.

d) **Interlocução direta com o leitor**

Todos os textos analisados utilizaram a estratégia de "conversar" diretamente com o leitor, fazendo uso de: perguntas diretas (seja no título ou logo no primeiro parágrafo – lide), para despertar a curiosidade, sugestões e uso de pronomes de tratamento que interpelam o leitor. Conforme relembram Rocha e Chagas (2023), "crianças são curiosas por natureza, e entram em contato com temas científicos muito antes de nomeá-los conscientemente." Este recurso ajuda a reduzir a distância cognitiva (ao usar o "você" e o "nós", por exemplo), estimula a curiosidade e cria um vínculo emocional de afetividade e pertencimento (Sousa, 2000).

Abaixo, apresentamos alguns trechos com estes recursos:

"*As plantas conversam entre si. E se você fez cara de surpresa ou duvida disso, saiba que muitos cientistas também reagiram assim quando os primeiros estudos sobre a comunicação entre plantas foram divulgados!*" (Texto A)

"*E a samaúma, conhece? Ela é a árvore sagrada da Amazônia para os povos indígenas da região. Mas por quê?*" (Texto C)

"*Em nossa rotina diária na Terra, muitas das vezes, a gente até se esquece do quanto a gravidade é importante no desenvolvimento e comportamento dos seres vivos em geral. Quer fazer um teste? Pare um pouquinho a sua leitura e dê um pulo para cima*." (Texto I)

No texto I, por exemplo, além da proposta de uma atividade, no decorrer da leitura ("*pare a leitura e dê um pulinho*"), como observado por Fraga e Rosa (2015) em seu estudo, há a estratégia de desenvolvimento de uma atividade experimental ao final do texto, relacionado ao conteúdo abordado.

e) **Presença de narrativas**

A presença de narrativas são recursos argumentativos, como descreve Zamboni (2001) e em vez de apresentar apenas dados isolados, a narrativa organiza a informação em uma estrutura com início, meio e fim, o que gera diversos benefícios: memorização e compreensão, humanização da Ciência, engajamento emocional e contextualização. Ademais, estão cada vez mais inclusas e valorizadas como recursos didáticos em sala de aula, segundo Ribeiro e Martins (2007, p. 294). Nos textos analisados, 4 deles possuíam elementos narrativos completos (personagens, enredo, conflito, clímax e desfecho). De todo modo, todos os textos apresentaram trechos com narrativas, mas o uso é pontual e estratégico – geralmente na introdução para engajar o leitor, ou nos exemplos. Seguem alguns exemplos:

"*Em 1983, alguns pesquisadores observaram que plantas próximas de outras que haviam sido atacadas por herbívoros (animais que se alimentam de vegetais) apresentavam maior resistência contra esses inimigos naturais. Esses pesquisadores sugeriram que as árvores atacadas tinham emitido algum tipo de alerta para as árvores vizinhas*." (Texto A)

Esse trecho apresenta elementos básicos de narração (tempo, personagens e ação), mas não é uma narrativa literária.

"*No final dos anos 1980, um chimpanzé claramente doente se alimentou da amarga folha de Vernonia amygdalina, um tipo de boldo, e logo se recuperou. Análise das fezes deste animal revelaram grande quantidade do verme Oesophagostomum stephanostomu, sugerindo que a planta tinha curado o chimpanzé.*" (Texto J)

Aqui, há uma linha narrativa: personagens (macacos), tempo ou situação definida (estado de doença) e ação e consequência.

f) **Presença de analogias**

Nesta categoria, seguimos o que foi feito por Fraga e Rosa (2015) e verificamos a utilização de analogias em 8 textos (A, B, F, G, J, L, O e R), dos 18. Conforme relatam Santos, Terán e Silva-Forsberg (2011), o uso de analogias acaba sendo uma estratégia relevante na educação científica, pois contribui para o entendimento de um conceito novo, favorecendo a conexão entre conhecimentos prévios do leitor e o que é novidade, tendo recebido atenção no ensino de ciências. De todo modo, há que se preocupar com o uso demasiado ou equivocado das analogias, o que pode levar a resultados inverso ao que se espera (Silva; Pimentel; Terrazzan, 2011).

Alguns textos fazem analogia no próprio título. Essas analogias facilitam a compreensão ao aproximar o fenômeno animal de práticas cotidianas conhecidas do leitor (falar ir à farmácia). Entretanto analogias como "planta falou para outra", pode levar algumas crianças a considerarem que plantas realmente falam e humanizá-las (antropomorfismo):

"*O que uma planta falou para a outra?*" (Texto A)

"*A Farmácia natural dos animais*" (Texto J).

Algumas analogias comparam o comportamento de plantas aclorofiladas com insetos sugadores de sangue:

"*É quase como os carrapatos e pernilongos fazem com o sangue da gente.*" (Texto F)

Talvez um uso maior de analogias nesses textos (mais de 50% do selecionado) relacionados direta e indiretamente à fisiologia vegetal – e às plantas, portanto – em relação

aos achados de Silva, Pimentel e Terrazzan (2011), tenha sido por conta de uma impercepção botânica ainda presente na sociedade, que fez com que os autores dos textos (mesmo estudando e pesquisando as plantas, direta e indiretamente) utilizassem analogias com humanos e/ou animais para chamar mais atenção dos leitores (crianças).

A propósito, a impercepção botânica, que demonstra o quanto a sociedade, de maneira geral, tem pouca ou nenhuma consciência sobre as plantas (Wandersee; Schussler, 2001; Ursi; Salatino, 2022), pode estar representada, ainda, neste respeitado periódico que é a Ciência Hoje das Crianças, uma vez que ela tem seções relacionadas aos animais ("Que bicho foi esse" e "Mundo Animal"), mas não destina espaço(s) semelhante(s) às plantas. As plantas representam a maior biomassa do planeta, dominando a paisagem terrestre, tendo papel essencial na vida de todas as outras formas vivas. Assim, por que não seções na CHC, como: Mundo Vegetal e/ou Que planta foi essa? Fica aqui a sugestão.

g) **Relação conhecimento e cotidiano (contextualização)**

Aproximar o conhecimento científico da realidade/cotidiano do leitor é uma das boas "molas propulsoras" da divulgação científica. Isso aproxima o leitor (cidadão) de seu contexto sociocultural e de conceitos da sociedade tecnológica, de forma que possa compreendê-la criticamente e a refletir sobre o seu papel na vivência diária, com os conhecimentos adquiridos, como já destacados por Zamboni (2001), Moreira (2004) e Bueno (2010). O trabalho de Leite *et al.* (2026), por exemplo, evidencia o potencial uso dos TDCs da Revista Ciência Hoje sobre fisiologia vegetal no ensino de Ciências e Biologia, favorecendo um ensino mais atrativo, abrangente e contextualizado dessa área.

Dos 18 textos analisados, 13 contextualizaram o assunto abordado, fazendo alguma (ou várias) referência(s) ao cotidiano do leitor que, assim como os achados de Fraga e Rosa (2015), também explicitaram logo os assuntos, ou no título ou nos primeiros parágrafos. Cabe, aqui, destacar que os 5 textos em que não foram encontrados contextualizações (A, B, F, K e M) são de um mesmo autor, o que, talvez, possa representar uma prática da escrita dele. Abaixo, listamos alguns exemplos de trechos de textos com contextualizações e nossos comentários:

"*A samaúma tem propriedades medicinais. Sua seiva, por exemplo, é usada para tratar conjuntivite. Já o chá de suas cascas é empregado no tratamento da malária, doença transmitida pela picada de um mosquito*." (Texto C)

Neste texto (C), A árvore sagrada da Amazônia, os autores relembram a utilização de plantas medicinais – prática muito comum no país inteiro – no combate a doenças do cotidiano de várias populações.

"*Já reparou como cães e gatos que vivem em casas com jardim, ou em lugares com plantas, têm o hábito de comer um pouquinho de grama? Essa prática parece estar ligada ao alívio de problemas de digestão*." (Texto J)

No texto, A farmácia natural dos animais (J), a autora explora a utilização de plantas por animais domésticos do nosso cotidiano, para aliviar sintomas digestivos, como fazem animais soltos na natureza, indicando uma "herança" evolutiva.

"*Quando derrubamos e queimamos uma floresta para abrir espaço a plantações, criações de animais ou construções, liberamos todo esse carbono imediatamente para a atmosfera, o que tende a engrossar a camada de gases do efeito estufa e, consequentemente, aumentar a temperatura do planeta*." (Texto P)

O texto P, *Cadê a floresta que estava aqui?* explora o que "sentimos na pele", literalmente, que são as mudanças climáticas (efeito estufa, aumento de temperatura da Terra), aceleradas pela ação humana.

Considerações finais

A análise revelou um panorama interessante da forma como o conhecimento botânico é apresentado ao público infantil. Verificou-se que os textos analisados exploram a interdisciplinaridade da fisiologia vegetal, articulando-a a campos como ecologia, química, biotecnologia, zoologia e até astronomia. Essa transversalidade confirma a natureza integradora da fisiologia vegetal e reforça seu potencial para contextualizar fenômenos naturais e tecnológicos de modo acessível e atraente para o leitor infantil. Tal característica evidencia a pertinência de temas botânicos na divulgação científica, especialmente em tempos de discussões urgentes sobre mudanças climáticas, biodiversidade e sustentabilidade planetária.

Os resultados também apontam que a CHC utiliza consistentemente estratégias discursivas e visuais que favorecem a compreensão de conceitos complexos por leitores infantis. O apelo inicial à leitura, por meio de títulos instigantes e imagens atrativas, confirma a importância desses elementos para despertar o interesse do público jovem. Além disso, a

presença de procedimentos explicativos e de interlocução direta com o leitor indica uma preocupação didática e dialógica, que aproxima a linguagem científica do cotidiano infantil e contribui para a construção ativa do conhecimento.

Outro aspecto relevante diz respeito ao uso de recursos narrativos e de analogias. Embora as narrativas completas apareçam em poucos textos, o uso pontual de enredos curtos, personagens e situações concretas favorece a identificação do leitor com o conteúdo, estimulando a curiosidade e o engajamento cognitivo. As analogias, presentes em quase metade dos textos, funcionam como pontes cognitivas entre o conhecimento prévio e o novo, mas requerem cautela para evitar a perpetuação de concepções equivocadas, sobretudo quando envolvem antropomorfismo ou comparações excessivamente literais. Mesmo assim, observa-se que essas escolhas são motivadas pela intenção de tornar o texto mais envolvente e acessível, o que se alinha ao propósito formativo da divulgação científica.

A contextualização do conhecimento científico demonstrou uma das dimensões mais consistentes da amostra. Textos que relacionam a fisiologia vegetal a práticas cotidianas – como o uso de plantas medicinais, a alimentação ou os impactos ambientais – ampliam a compreensão crítica do leitor sobre os fenômenos naturais e favorecem uma atitude científica diante dos problemas globais. Essa abordagem dialoga diretamente com os princípios dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que enfatizam a importância da contextualização e da interdisciplinaridade no ensino de ciências.

Entretanto, mesmo com a boa presença de temas botânicos, persiste certa invisibilidade das plantas em comparação aos animais, refletindo, ainda que de forma sutil, o fenômeno da impercepção botânica. A ausência de seções fixas dedicadas exclusivamente ao "mundo vegetal", reforça a necessidade de ampliar a representatividade desse grupo biológico na comunicação científica voltada a crianças, de modo a estimular um olhar mais sensível e consciente sobre os vegetais e seus papéis ecológicos e culturais.

De todo modo, estes TDCs possuem potencial de contribuir para a superação da impercepção botânica, sobretudo quando associam a fisiologia vegetal a experiências cotidianas, questões ambientais e práticas culturais próximas ao universo infantil. Além disso, a pesquisa permite defender uma contribuição importante para a área de Ensino de Ciências, pois ajuda a preencher uma lacuna ainda pouco explorada: a presença da Botânica – particularmente da fisiologia vegetal – em materiais de divulgação científica destinados ao público infantil.

Referências bibliográficas

ALBAGLI, S. Divulgação científica: informação científica para cidadania. **Ciência da informação**, v. 25, n. 3, 1996.

ALVES, R. J. V. O calor das plantas. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 325, p. 10-13, 2021

ALVES, R. J. V. Pela saúde das plantas. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 314, p. 3-5, 2020.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France, 1977. 1 ed., 3ª reimpressão, São Paulo: ed. 70 edições, 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ciências Naturais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Ministério das Comunicações. **"93% dos domicílios brasileiros contam com banda larga fixa no país"**, afirma Ministério das Comunicações. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mcom/pt-br/noticias/2025/abril/201c93-dos-domicilios-brasileiros-contam-com-banda-larga-fixa-no-pais201d-afirma-ministerio-das-comunicacoes

BUENO, W. C. Jornalismo científico: conceito e funções. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 37, n. 9, p. 1420-1427, set. 1985.

BUENO, W. C. Comunicação Científica e Divulgação Científica: aproximações e rupturas conceituais. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 15, n. esp, p. 1-12, 2010.

BURKE, *et al*. Botanical boom: A new opportunity to promote the public appreciation of botany. **Plants People Planet**, 4, 326-334, 2022. https://doi.org/10.1002/ppp3.10257

CANTALICE, A. S. A árvore sagrada da Amazônia. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 314, p. 10-13, 2020.

CARVALHO, A. B. Floresta azul? **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 328, 2021. Disponível em: https://chc.org.br/artigo/floresta-azul/.

CHASSOT, Á. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. 7ª ed. 344 p. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

CORREIA, M.; MARTINS, M. C. O papel das atividades de Divulgação Científica na promoção da literacia cientifica. **Saber & Educar**, 31 (Caderno temático: Novas formas de pensar, atuar e partilhar ciência), 2022. https://doi.org/10.25767/se.v31i1.29834

CUNHA, L. M. P. (org.) Quero fazer divulgação científica nas mídias sociais... E agora? **Casa da Ciência** – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da UFRJ, 1ª ed. 64p., 2022. Disponível em: https://juntosnacasa.casadaciencia.ufrj.br/2022/10/26/quero-fazer-divulgacao-cientifica-nas-midias-sociais-e-agora/

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. P.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2018.

ESCOBAR, Herton. Divulgação Científica: faça agora ou cale-se para sempre. In VOGT, C.; GOMES, M.; MUNIZ, R. (Orgs). **ComCiência, e Divulgação Científica**. Laboratório de Estudos Avançados em Jornalismo, Unicamp, 274p, 2018. Disponível em: https://www.comciencia.br/wp-content/uploads/2018/07/Livro-ComCiencia.pdf

FRAGA, F. B. F. F.; ROSA, R. T. D. Microbiologia na revista Ciência Hoje das Crianças: análise de textos de divulgação científica. **Ciênc. Educ., Bauru**, v. 21, n. 1, p. 199-218, 2015.

FREITAS, C. G.; REIS, S. B.; SILVA, C. C. O fantástico mundo das palmeiras. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 334, p. 6-9, 2022.

GIANNINI, A. L. A farmácia natural dos animais. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 329, p. 10-13, 2022.

HERNANDO, M. C. La divulgación científica y los desafios del nuevo siglo. **Comunicação apresentada no Congresso Internacional de divulgação científica: Ética e divulgação científica** – os desafios do novo século. Universidade de São Paulo. 2002.

LEITE, V. H. M. *et al.* Análise de conteúdo de artigos sobre fisiologia vegetal publicados na revista Ciência Hoje e seus potenciais usos no ensino de ciências e biologia. **Revista Ponto de Vista**, vol 15, n. 1, 2026. DOI: https://doi.org/10.47328/rpv.v15i1.21739.

LEMOS, G. A.; SANTOS, M. G.; BARROS, M. D. M. A construção de textos de divulgação científica em fisiologia vegetal como estratégia para ampliação da percepção botânica. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, vol. 7, n.1, p. 45-61, 2024. https://doi.org/10.46667/renbio.v17i1.1187

LIMA, S.; GIORDAN, M. Propósitos da divulgação científica no planejamento de ensino. **Ensaio**: Pesquisa em Educação em Ciências, Belo Horizonte, v. 19, e2932, p. 1-23, 2017. https://doi.org/10.1590/1983-21172017190122

MAGALHÃES, M. S. R. **Literatura infantil**: a fantasia e o domínio do real. Teresina: EDUFPI, 2001.

MARCONDES FILHO, C. **Para entender a comunicação**: contatos antecipados com a nova teoria. São Paulo: Paulus, 2008.

MARANDINO, M. *et al.* A educação não formal e a divulgação científica: o que pensa quem faz? In **Atas do Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino das Ciências,** ENPEC-XI. Florianópolis, 2017. http://paje.fe.usp.br/estrutura/geenf/textos/oquepensa_trabcongresso5.pdf

MARRAS, S. Qual ciência visar? **CLIMACOM Cultura Científica** - Pesquisa, Jornalismo e Arte, v 2, 2019. Disponível em: https://climacom.mudancasclimaticas.net.br/qual-ciencia-visar/

MARTINS, I.; GOUVÊA, G.; PICCININI, C. Aprendendo com imagens**. Ciência e Cultura**, Campinas, v. 57, n. 4, p. 38-40, dez. 2005.

MARTINS, J. T.; MELO, V. F.; OLIVEIRA, E. A. G. Antropomorfismo nas ilustrações das atividades experimentais da revista Ciência Hoje das Crianças. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 41, n. 2, p. 268-292, 2024. https://doi.org/10.5007/2175-7941.2024.e95954

MASSARANI, L. La divulgación científica para niños. **Quark**: periodismo científico en un mundo diverso , n. 34, out ../dez. 2007.

MASSARANI, L.; MOREIRA, I. C. Science communication in Brazil: A historical review and considerations about the current situation. **An Acad Bras Cienc**, 88(3), P. 1577-1595, 2016. https://doi.org/10.1590/0001-3765201620150338

MATTAR, J.; RAMOS, D. K.; **Metodologia da Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo, Edições 70, 2021

MIGOTTO, A. E.; BIAZON, T. Joias submarinas. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 359, 2024. Disponível em: https://chc.org.br/artigo/joias-submarinas/. Acesso em 24/09/2025.

MOREIRA, I. C. A divulgação científica no Brasil. **Revista da FAPEMIG**, n. 18, março-maio, 2004.

MOTTA-TAVARES, T.; ROCHA, C. F. D. Cadê a floresta que estava aqui? **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 355, p. 10-13, 2024.

NASCIMENTO, T. G.; REZENDE JUNIOR, M. F. A produção de textos de divulgação científica na formação inicial de licenciandos em ciências naturais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Vol. 10, nº 1, 2010

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Ano Internacional da Saúde das Plantas. **Assembleia Geral da ONU**, 2020. Disponível em: https://www.unep.org/pt-br/noticias-e-reportagens/reportagem/2020-e-o-ano-internacional-da-saude-vegetal

PEDRO, V. S. Disfarce vegetal. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 333, 2022. Disponível em: https://chc.org.br/artigo/disfarce-vegetal/. Acesso em 24/09/2025.

PEDRO, V. S. Euforia dos gatos. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 336, 2022. Disponível em: https://chc.org.br/artigo/euforia-dos-gatos/. Acesso em 24/09/2025.

PEDRO, V. S. O que uma planta falou pra outra? **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 307, 2020. Disponível em: https://chc.org.br/artigo/o-que-uma-planta-falou-para-a-outra/. Acesso em: 24/09/2025

PEDRO, V. S. Sem clorofila. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n.323, 2021. Disponível em: https://chc.org.br/artigo/sem-clorofila/ Acesso em 24/09/2025.

PEDRO, V. S. Vegetais quentinhos. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 341, p. 18, 2023.

PEDRO, V. S. Você sabe o que é galha? **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 313, p. 17, 2020.

PEREIRA, L. H. S. S. A invasão das jaqueiras. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n.314, p. 7-9, 2020.

REIS, J. Ponto de vista: José Reis. In: MASSARANI, Luisa.; MOREIRA, Ildeu C.; BRITO, Fátima. (Org.). **Ciência e público**: caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 73-77, 2002.

RIBEIRO, R. M. L.; MARTINS, I. O potencial das narrativas: uma análise em livros didáticos de física. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 13, n. 3, p. 293-309, 2007.

ROCHA, D. R. M. Fantasia entre a página e a tela na formação do leitor criança: um diálogo emancipatório. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 22, p. 221-234, 2020.

ROCHA, M.; CHAGAS, C. Um olhar sobre a divulgação científica para crianças. In MASSARANI, Luisa; WALTZ, Igor (Organizadores). **Divulgação Científica e sua interface com o Ensino em Biociências e Saúde**. Editora CRV, Curitiba. 168 p., 2023.

SANTOS, B. A.; MENEZES, V. A. Somos abelha, podemos ajudar? **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 341, p. 6-9, 2023.

SANTOS, M. G.; LEITE, V. H. M. Plantas astronautas. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 328, 2021. Disponível em: https://chc.org.br/artigo/plantas-astronautas/

SANTOS, S. C. S.; TERÁN, A. F.; SILVA-FORSBERG, M. C. Analogias em livros didáticos de biologia no ensino de zoologia. **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 15, n. 3, p. 591-603, 2011.

SILVA, L. L.; PIMENTEL, N. L.; TERRAZZAN, E. As analogias na revista de divulgação científica Ciência Hoje das Crianças. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 1, p. 163-181, 2011.

SOUSA, G. G. **A divulgação científica para crianças:** o caso da Ciência Hoje das Crianças. 2000. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Gestão e Difusão em Biociências, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

SOUZA, P. I. V.; DAMASCENO JUNIOR, G. A.; SOUZA, P. R. Matas de uma planta só. **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, n. 359, p. 6-9, 2024.

TAIZ, L., et al. A. **Fisiologia e desenvolvimento vegetal** (6ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 2017

TUFFANI, M. Divulgação científica e educação. **Comunicação apresentada no Congresso Internacional de divulgação científica: Ética e divulgação científic**a – os desafios do novo século. Universidade de São Paulo. 2004.

URSI, S., et al. Ensino de Botânica: conhecimento e encantamento na educação científica. **Estudos Avançados**, v. 32, p. 7-24, 2018.

URSI, S.; SALATINO, A.. É tempo de superar termos capacitistas no ensino de Biologia: "Impercepção Botânica" como alternativa para "Cegueira Botânica". **Boletim de Botânica**, São Paulo: Universidade de São Paulo, v. 39, p. 1-4, 2022.

VOLK, G. M.; BYRNE, P. F.; MOREAU, T. L. Importance of plants for mitigating and adapting to the effects of climate change. In VOLK, G. M.BYRNE, P. F.; MOREAU, T. L.; CHEN, K. Y. (Editor). **Conserving and Using Climate-Ready Plant Collections**. University of British Columbia Botanical Garden, Colorado State University, and the United States Department of Agriculture, 2023.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Towards a theory of plant blindness. **Plant Sci Bull** vol 47, 2–9, 2001

ZAMBONI, L. M. S. **Cientistas, jornalistas e a divulgação científica**: subjetividade e heterogeneidade no discurso da divulgação científica. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/8pftjf07

Formação Assistida em Serviço: sistematização de um modelo teórico-metodológico para a formação docente em contexto escolar

Assisted Service-Based Training: Systematization of a Theoretical-Methodological Model for Teacher Education in School Contexts

Kaio da Silva Barcelos[1] 0000-0001-5913-2874
Morgana de Fátima Agostini Martins[2] 0000-0001-9117-1320

[I] Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, MS, Brasil; kaiobarcelos07@gmail.com
[II] Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, Dourados, MS, Brasil; morganamartins@ufgd.edu.br

Resumo:
Este artigo aborda a Formação Assistida em Serviço (FAS) como um modelo teórico-metodológico de formação docente em contexto escolar. O objetivo é apresentar e analisar a FAS como proposta de formação em serviço construída a partir de uma pesquisa de doutorado no campo da Educação Especial, desenvolvida com professores que atuam na escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). A fundamentação teórica articula contribuições sobre formação docente como desenvolvimento profissional situado, com destaque para autores como Tardif, Nóvoa e Imbernón, além de discussões sobre formação em contexto e pesquisa colaborativa. A metodologia caracteriza-se como pesquisa qualitativa de intervenção, de natureza colaborativa, articulando pressupostos da pesquisa-ação e da pesquisa colaborativa, realizada em duas escolas da rede pública e privada. Os resultados indicam que a FAS se configura como um dispositivo formativo situado, baseado na inserção continuada do pesquisador no cotidiano escolar, na mediação entre saberes docentes e conhecimentos científicos e no acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas. Observa-se potencial de reconfiguração das práticas docentes, fortalecimento da colaboração interprofissional e ampliação da reflexão sobre o trabalho pedagógico, embora condicionada às estruturas institucionais e à sustentabilidade das ações. Conclui-se que a FAS constitui uma proposta teórico-metodológica com potencial de contribuição para a formação docente em diferentes contextos da educação básica.

---

[1] Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). Professor Substituto da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) e Professor Efetivo da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Dourados-MS. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Universidade Federal da Grande Dourados (GEPES/UFGD). Bolsista de Extensão no País do CNPq – Nível B. Orcid iD https://orcid.org/0000-0001-5913-2874. E-mail: kaiobarcelos07@gmail.com

[2] Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). Professora Titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial da Universidade Federal da Grande Dourados (GEPES/UFGD). Orcid iD https://orcid.org/0000-0001-9117-1320. E-mail: morganamartins@ufgd.edu.br

Palavras-chave: Formação docente; Desenvolvimento profissional; Formação em serviço; Educação especial.

Abstract:
This article presents Assisted Service-Based Training (FAS) as a theoretical-methodological model for teacher education in school contexts. The aim is to present and analyze FAS as an in-service teacher education proposal developed from a doctoral study in Special Education, conducted with teachers working with students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The theoretical framework draws on perspectives of teacher education as situated professional development, especially from Tardif, Nóvoa, and Imbernón, as well as studies on practice-based education and collaborative research. This qualitative intervention study adopts a collaborative approach, combining action research and collaborative research principles, and was carried out in two public and private schools. Results show that FAS operates as a situated formative device grounded in the researcher's continuous presence in the school, mediation between scientific knowledge and teachers' experiential knowledge, and systematic monitoring of pedagogical practices. It fosters the reconfiguration of teaching practices, strengthens interprofessional collaboration, and enhances reflective practice, although its effectiveness depends on institutional conditions and sustainability. The study concludes that FAS constitutes a theoretical-methodological proposal with potential contributions to teacher education in different educational contexts.

Keywords: Teacher education; Professional development; In-service training; Special education.

Introdução

A formação docente constitui um campo central nas discussões contemporâneas sobre educação, especialmente no que se refere à sua capacidade de promover transformações consistentes nas práticas pedagógicas e no desenvolvimento profissional dos professores. Apesar dos avanços teóricos e das políticas voltadas à formação continuada, ainda predominam modelos organizados a partir de lógicas transmissivas e pouco articulados ao cotidiano escolar, o que limita a integração entre os conhecimentos produzidos na formação e as demandas reais do trabalho docente.

No campo da Educação Especial, esses desafios se intensificam em razão da complexidade dos processos de escolarização de estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento, que exigem reorganização das práticas pedagógicas, fortalecimento do trabalho colaborativo e construção de estratégias de ensino contextualizadas. Nesse cenário, ganha relevância a necessidade de propostas formativas que se desenvolvam no próprio espaço escolar e que articulem, de forma contínua, teoria, prática e reflexão sobre o trabalho docente.

Diferentes abordagens têm buscado enfrentar a separação entre teoria e prática na formação de professores, especialmente aquelas que valorizam processos investigativos e colaborativos no contexto escolar. Ainda assim, persistem desafios relacionados à

continuidade das ações formativas, à articulação entre os sujeitos envolvidos e à consolidação das mudanças após o término das intervenções externas, o que evidencia a necessidade de modelos que garantam maior permanência e integração dos processos formativos no cotidiano das escolas.

É nesse contexto que se insere a Formação Assistida em Serviço (FAS), compreendida como um modelo de formação docente em contexto escolar no qual um pesquisador especialista atua como mediador formativo ao longo de todo o processo. Sua constituição deriva de uma pesquisa de doutorado com o título Programa de Formação Assistida em Serviço para Professores de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo: construindo um modelo de inclusão escolar[3], desenvolvida no campo da Educação Especial, envolvendo professores que atuam com estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), tendo como eixo a construção colaborativa de soluções pedagógicas a partir das demandas reais do cotidiano escolar.

Nesse modelo, a formação emerge das situações concretas vivenciadas na escola e se organiza a partir da articulação entre saberes docentes e conhecimentos científicos, em um processo contínuo de diagnóstico, planejamento, intervenção e replanejamento das práticas pedagógicas. O pesquisador assume a função de mediador, acompanhando sistematicamente as ações desenvolvidas e promovendo espaços de reflexão coletiva sobre o trabalho docente.

Diante disso, este artigo tem como objetivo apresentar e analisar a Formação Assistida em Serviço como um modelo de formação docente em contexto escolar, sistematizado a partir de uma experiência no campo da Educação Especial. Parte-se do pressuposto de que seus princípios estruturantes podem contribuir para diferentes contextos da educação básica, ao oferecer uma proposta de formação situada, colaborativa e integrada ao cotidiano escolar, voltada ao desenvolvimento profissional docente.

1. Referencial teórico

A formação docente tem sido compreendida, na literatura educacional contemporânea, como um processo contínuo de desenvolvimento profissional, situado nas condições concretas

[3] Este artigo é decorrente do projeto de pesquisa de doutorado intitulado "Programa de Formação Assistida em Serviço para Professores de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo: construindo um modelo de inclusão escolar", desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados (PPGEdu/UFGD), de autoria de Kaio da Silva Barcelos, sob orientação da Profa. Dra. Morgana de Fátima Agostini Martins, e concluído em 2026.

do trabalho docente e atravessado por dimensões sociais, institucionais e políticas. Autores como Tardif (2014) destacam que os saberes docentes são construídos na articulação entre conhecimentos acadêmicos e experiências profissionais, evidenciando que a docência não pode ser reduzida à aplicação de teorias produzidas externamente à prática escolar.

Nesse sentido, Imbernón (2011) argumenta que os modelos tradicionais de formação continuada, baseados na transmissão de conteúdos, apresentam limitações importantes por desconsiderarem o contexto de atuação dos professores e os saberes construídos na prática. De forma complementar, Nóvoa (2009) enfatiza a necessidade de uma formação que esteja ancorada no trabalho docente e na escola como espaço privilegiado de desenvolvimento profissional, rompendo com perspectivas descontextualizadas e externas à realidade escolar.

1.1 Formação em contexto e reflexão sobre a prática

A crítica aos modelos transmissivos de formação docente impulsionou o desenvolvimento de abordagens centradas na reflexão sobre a prática e na formação em contexto. Donald Schön (1987) contribui significativamente para esse debate ao propor a noção de "profissional reflexivo", destacando a importância da reflexão-na-ação como elemento constitutivo do desenvolvimento profissional.

No campo da educação, Zeichner (2010) reforça a necessidade de aproximar a formação inicial e continuada das experiências vividas pelos professores no cotidiano escolar, defendendo a valorização dos saberes da prática e a construção de processos formativos mais contextualizados. Essas contribuições convergem para a compreensão de que a formação docente deve se estruturar a partir de situações reais de ensino, possibilitando a articulação entre teoria e prática de forma contínua e situada.

1.2 Pesquisa colaborativa e formação na escola

As limitações dos modelos tradicionais de formação também impulsionaram o desenvolvimento de perspectivas colaborativas de investigação e formação docente. Carr e Kemmis (1986) apresentam a pesquisa-ação como um processo de investigação crítica voltado à transformação da prática educativa, no qual os próprios sujeitos envolvidos participam ativamente da produção de conhecimento.

No contexto brasileiro, Ibiapina (2008) destaca a pesquisa colaborativa como uma abordagem que integra formação docente, investigação e intervenção, promovendo a construção conjunta de conhecimentos entre pesquisadores e professores. De maneira semelhante, Pimenta (2005) ressalta a importância da articulação entre universidade e escola, defendendo processos formativos que considerem os professores como sujeitos produtores de conhecimento e não apenas receptores de saberes externos.

No campo da Educação Especial, essas perspectivas encontram forte ressonância em estudos que evidenciam a colaboração entre professores da educação regular e da educação especial como estratégia central para o fortalecimento dos processos de inclusão escolar. Nessas abordagens, o trabalho colaborativo não se limita à cooperação operacional entre profissionais, mas constitui um princípio organizador da prática pedagógica, favorecendo a corresponsabilização pelo ensino e a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes no contexto da escola comum (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016).

Apesar dos avanços dessas abordagens, estudos indicam que ainda persistem desafios relacionados à continuidade das ações formativas e à consolidação das mudanças no contexto escolar, especialmente quando os processos dependem de intervenções externas e temporárias (Imbernón, 2011; Zeichner, 2010).

1.3 A Formação Assistida em Serviço como proposição teórico-metodológica

As abordagens discutidas anteriormente oferecem importantes contribuições para a compreensão da formação docente em contexto, especialmente ao enfatizarem a reflexão sobre a prática, a colaboração entre pesquisadores e professores e a centralidade da escola como espaço de desenvolvimento profissional. Entretanto, cada uma dessas perspectivas privilegia dimensões específicas do processo formativo. A pesquisa-ação tem como finalidade principal a investigação e a transformação da prática por meio de ciclos de planejamento, intervenção e avaliação (Carr; Kemmis, 1986; Thiollent, 2008). A pesquisa colaborativa enfatiza a produção compartilhada de conhecimentos entre universidade e escola, reconhecendo os professores como sujeitos do processo investigativo (Ibiapina, 2008). Já a consultoria colaborativa organiza-se em torno do apoio especializado à resolução de demandas educacionais específicas, favorecendo a interlocução entre diferentes profissionais (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011). Embora essas abordagens apresentem pontos de aproximação, nenhuma delas toma como eixo central a organização de um processo contínuo

de formação docente mediado por um pesquisador inserido de forma permanente no cotidiano escolar.

Nesse sentido, a FAS dialoga com esses referenciais, mas não se reduz a eles. Sua especificidade reside na articulação entre a inserção continuada do pesquisador especialista na escola, a identificação colaborativa das demandas formativas, a mediação permanente entre conhecimentos científicos e saberes docentes e o acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas ao longo de todo o processo formativo. Diferentemente de modelos organizados a partir de conteúdos previamente definidos ou de intervenções pontuais, a FAS estrutura-se em torno dos problemas concretos vivenciados pelos professores, compreendendo a formação como um movimento permanente de diagnóstico, planejamento, intervenção, reflexão e replanejamento realizado no próprio contexto de trabalho.

Assim, a FAS configura-se como uma proposição teórico-metodológica para a formação docente em contexto escolar, cuja unidade organizadora não é um currículo previamente estabelecido, mas a problematização contínua da prática pedagógica. Nessa perspectiva, investigação, formação e intervenção deixam de constituir processos paralelos para compor um único movimento de desenvolvimento profissional, sustentado pela mediação do pesquisador e pela construção coletiva de soluções pedagógicas. Embora tenha sido elaborada a partir de uma investigação desenvolvida na Educação Especial, seus princípios apresentam potencial para subsidiar processos de formação em diferentes contextos da educação básica, desde que preservados seu caráter situado, colaborativo e reflexivo.

A originalidade da FAS não reside na criação de princípios inteiramente inéditos para a formação docente, mas na sistematização de um modelo que integra, em uma mesma arquitetura teórico-metodológica, elementos já reconhecidos na literatura como a colaboração, a reflexão sobre a prática, a formação em contexto e a mediação especializada, organizando-os em um processo contínuo, intencional e situado de desenvolvimento profissional. É essa sistematização que permite compreender a FAS como uma proposição conceitualmente distinta das abordagens que a influenciaram, conferindo-lhe identidade própria como modelo de formação docente em contexto escolar.

2. Metodologia

Este estudo possui abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa de intervenção de natureza colaborativa, articulando pressupostos da pesquisa-ação (Thiollent,

2008) e da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008). A investigação foi desenvolvida no âmbito de uma pesquisa de doutorado em Educação, da qual emergiu a sistematização da FAS como modelo de formação docente em contexto escolar.

A pesquisa foi realizada em duas escolas do município de Dourados, Mato Grosso do Sul, sendo uma pertencente à rede privada de ensino (GT-A) e outra à rede pública municipal (GT-B), ambas envolvendo o processo de escolarização de estudantes com TEA. Participaram do estudo professores que atuavam diretamente com esses estudantes, além de profissionais das equipes escolares, familiares e, quando pertinente, profissionais externos envolvidos no acompanhamento educacional.

A produção dos dados ocorreu durante o desenvolvimento do Programa de FAS, estruturado a partir da identificação colaborativa das demandas pedagógicas, da realização de encontros formativos, do planejamento compartilhado de estratégias de ensino, do acompanhamento das práticas pedagógicas e de momentos contínuos de reflexão e replanejamento. Nesse processo, o pesquisador atuou como mediador formativo, acompanhando sistematicamente o cotidiano escolar, promovendo espaços de diálogo e articulando conhecimentos científicos e saberes docentes na construção coletiva das intervenções pedagógicas.

Os dados analisados compreenderam os registros produzidos ao longo do processo formativo, incluindo observações de campo, registros das reuniões de acompanhamento, documentos pedagógicos elaborados ou reelaborados durante a intervenção e demais materiais produzidos colaborativamente pelos participantes. Os dados foram conduzidos por meio de uma análise temática, buscando identificar núcleos de sentido relacionados à implementação da FAS, às transformações nas práticas pedagógicas e aos processos de desenvolvimento profissional docente. As categorias analíticas foram construídas de forma indutiva, a partir da recorrência dos temas emergentes ao longo do processo investigativo e de sua interlocução com o referencial teórico da pesquisa.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Grande Dourados, sob CAAE nº 68373223.2.0000.5160, sendo observados os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510/2016. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo-se o sigilo das informações e a preservação da identidade dos envolvidos.

3. Resultados

A análise dos dados produzidos no âmbito da FAS evidencia que sua implementação constitui um processo formativo situado, de natureza não linear, profundamente condicionado pelas configurações institucionais e pelas formas de organização do trabalho pedagógico em cada contexto escolar. Mais do que um conjunto de etapas operacionais, a FAS se configura como um dispositivo de mediação formativa que incide sobre as práticas docentes, tensiona concepções consolidadas de inclusão escolar e reconfigura modos de compreensão do trabalho docente no campo da Educação Especial.

Os resultados indicam que os efeitos da FAS não se produzem de maneira homogênea, mas emergem da articulação entre condições institucionais, culturas escolares e dinâmicas colaborativas estabelecidas entre os sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a análise comparativa entre os dois contextos investigados permite compreender a formação em serviço como processo intrinsecamente situado, cuja efetividade depende das condições materiais, organizacionais e relacionais que estruturam o cotidiano escolar.

3.1 A operacionalização da Formação Assistida em Serviço

A análise do processo de implementação da FAS permitiu sistematizar um conjunto de movimentos que estruturam o modelo formativo. Embora desenvolvidos de forma dinâmica e adaptados às demandas de cada contexto escolar, esses movimentos constituem uma arquitetura comum de funcionamento da proposta e evidenciam sua lógica de desenvolvimento.

O processo inicia-se com a inserção do pesquisador especialista no cotidiano escolar, condição que possibilita a compreensão das práticas pedagógicas, das relações institucionais e das demandas formativas produzidas no contexto real de trabalho docente. Diferentemente de intervenções pontuais, essa inserção pressupõe acompanhamento contínuo e participação ativa nas rotinas escolares.

A partir dessa aproximação, realiza-se o diagnóstico colaborativo das necessidades formativas, construído conjuntamente com os professores e demais profissionais envolvidos. As demandas identificadas deixam de ser definidas previamente por programas externos e passam a emergir das situações concretas vivenciadas na escola.

Com base nesse diagnóstico, pesquisador e professores elaboram, de forma colaborativa, estratégias pedagógicas voltadas ao enfrentamento dos desafios identificados.

Nessa etapa, conhecimentos científicos e saberes produzidos pela experiência docente são articulados na construção de alternativas de intervenção compatíveis com as condições institucionais de cada contexto.

As estratégias planejadas são implementadas no cotidiano escolar e acompanhadas continuamente pelo pesquisador, que atua como mediador do processo formativo. Esse acompanhamento possibilita analisar a efetividade das ações, identificar dificuldades e promover ajustes permanentes, configurando um movimento cíclico de ação, reflexão e replanejamento.

Como consequência desse processo, observam-se transformações graduais nas práticas pedagógicas, no fortalecimento da colaboração entre os profissionais e no desenvolvimento profissional docente. Esses movimentos não constituem etapas rígidas ou sucessivas, mas dimensões interdependentes que se retroalimentam continuamente ao longo do processo formativo. A Figura 1 sintetiza essa dinâmica.

FIGURA 1. Etapas da Formação Assistida em Serviço (FAS)



Fonte: Os autores, 2026

3.2 Condições institucionais e reconfiguração da formação em serviço

A implementação da FAS evidenciou que as condições institucionais exercem papel determinante na configuração dos processos formativos. No contexto da rede privada (GT-A), observou-se maior flexibilidade organizacional e abertura à construção colaborativa das ações, o que favoreceu adaptações contínuas ao longo do processo. Contudo, tal flexibilidade coexistiu com fragilidades estruturais importantes, especialmente a ausência de serviços institucionalizados de Educação Especial, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que implicou maior dependência de mediações externas.

No contexto da rede pública (GT-B), identificou-se uma organização institucional mais estruturada, com presença consolidada do AEE e maior definição dos papéis profissionais. Essa configuração contribuiu para maior estabilidade das práticas pedagógicas, embora tenha sido observada certa centralização das ações no serviço especializado, o que, em alguns momentos, limitou a corresponsabilização do coletivo docente.

Esses achados indicam que a potência da FAS não reside em um modelo prescritivo de implementação, mas em sua capacidade de reconfiguração diante de distintos arranjos institucionais. A formação em serviço, nesse sentido, constitui-se como prática situada, atravessada por condições estruturais que modulam seus alcances e limites.

3.3 Colaboração interprofissional e modos de participação

A composição das equipes revelou diferentes formas de organização do trabalho colaborativo. No GT-A, a participação ampliada de professores, familiares, pesquisador e profissionais da psicologia clínica possibilitou múltiplas leituras sobre o processo de escolarização dos estudantes. Tal diversidade ampliou o repertório interpretativo sobre as necessidades educacionais, embora tenha também produzido tensões entre perspectivas pedagógicas e clínicas, evidenciando a necessidade de mediação intencional para articulação dos diferentes saberes.

No GT-B, a configuração mais restrita da equipe apresentou maior aderência às normativas educacionais, com centralidade do AEE na organização das ações. Ainda que tal

estrutura tenha favorecido maior sistematização das práticas, observou-se menor integração entre os profissionais da sala regular e do atendimento especializado.

Esses resultados indicam que a colaboração interprofissional não se define pela ampliação quantitativa de participantes, mas pela qualidade das interações estabelecidas e pelo grau de intencionalidade pedagógica na articulação entre diferentes campos de saber. A efetividade da FAS, nesse sentido, está diretamente relacionada à capacidade de produzir espaços de diálogo que transcendam a justaposição de funções.

3.4 Concepções de inclusão e efeitos das ações formativas iniciais

As ações formativas iniciais revelaram distintas concepções de inclusão escolar. No GT-A, as atividades assumiram caráter ampliado, envolvendo comunidade escolar e famílias, com ênfase na inclusão como responsabilidade compartilhada. No GT-B, as ações foram mais focalizadas nas famílias e orientadas predominantemente por uma perspectiva clínica do TEA.

Essa diferenciação evidencia que os processos formativos iniciais não são neutros, mas expressam diferentes modos de compreender a deficiência e sua relação com a escolarização. Enquanto em um contexto a inclusão escolar é concebida como prática pedagógica coletiva, em outro tende a ser deslocada para o campo especializado, o que pode restringir sua dimensão pedagógica e institucional.

3.5 Planejamento pedagógico e instrumentos da Educação Especial

No que se refere ao planejamento pedagógico, observou-se a coexistência de diferentes modelos de organização do trabalho educacional. No GT-A, o Plano Educacional Individualizado (PEI) foi construído de forma colaborativa entre professores, coordenação pedagógica, família e profissionais externos, embora ainda não institucionalizado como prática sistemática da escola. No GT-B, o planejamento ocorreu predominantemente por meio do Plano do AEE, em consonância com as diretrizes da rede municipal, sem a presença formal do PEI.

Esses dados evidenciam tensões entre diferentes racionalidades de planejamento no campo da Educação Especial, revelando a coexistência de normativas legais, produções acadêmicas e práticas institucionais nem sempre articuladas entre si. Quando integrados, PEI

e Plano do AEE potencializam a organização pedagógica; quando dissociados, tendem a produzir fragmentações e sobreposições de responsabilidades.

3.6 Intervenções pedagógicas e reconfiguração das práticas docentes

As intervenções realizadas no âmbito da FAS produziram avanços na sistematização das práticas pedagógicas em ambos os contextos. No GT-A, destacaram-se a reelaboração do PEI, a construção de adaptações curriculares e a ampliação da intencionalidade pedagógica, com forte mediação colaborativa. No GT-B, observou-se maior institucionalização das ações por meio do AEE, com organização mais estruturada das estratégias de ensino.

Em ambos os casos, verificou-se ampliação da capacidade de análise sobre as necessidades educacionais dos estudantes com TEA e maior atenção à individualização das estratégias pedagógicas. Ainda assim, tais avanços configuram-se como processos em consolidação, dependentes da continuidade das ações formativas e da reorganização institucional do trabalho docente.

3.7 Entraves estruturais e limites da implementação

Os principais entraves identificados referem-se à sobrecarga docente, à fragmentação entre serviços educacionais e clínicos, à baixa participação familiar e às dificuldades de comunicação entre os diferentes agentes envolvidos. Tais elementos não se apresentam como contingências pontuais, mas como expressões estruturais do modo como a Educação Especial se organiza nos contextos investigados.

Além disso, observou-se que a efetividade da FAS pode ser impactada pela dependência da mediação do pesquisador, o que evidencia a necessidade de institucionalização de seus princípios no interior das escolas. A ausência de mecanismos permanentes de sustentação das práticas colaborativas pode comprometer a continuidade dos processos formativos após a retirada de agentes externos.

3.8 Síntese interpretativa dos resultados

De forma integrada, os resultados indicam que a FAS se configura como um dispositivo formativo potente para a reorganização das práticas pedagógicas e para o

fortalecimento do desenvolvimento profissional docente. Seus efeitos mais significativos não se limitam à implementação de estratégias específicas, mas incidem sobre a ampliação da reflexão sobre a prática, a ressignificação do trabalho docente e o fortalecimento de dinâmicas colaborativas no contexto escolar.

Entretanto, sua efetividade está diretamente condicionada às estruturas institucionais existentes, à presença de políticas de apoio e à consolidação de uma cultura colaborativa entre os diferentes sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a inclusão escolar emerge como um processo complexo, situado e multideterminado, que não pode ser reduzido à adoção de metodologias isoladas, mas deve ser compreendido a partir das interações entre políticas educacionais, condições de trabalho e práticas profissionais.

Embora a experiência analisada tenha sido construída no contexto da escolarização de estudantes com TEA, os princípios identificados não se restringem à Educação Especial. A inserção do pesquisador no cotidiano escolar, o diagnóstico colaborativo das demandas formativas, a mediação contínua entre teoria e prática, o acompanhamento das ações pedagógicas e o replanejamento permanente configuram elementos que podem orientar processos de formação docente em diferentes áreas do currículo e níveis da educação básica. Nesse sentido, a especificidade do contexto investigado constitui o ponto de partida para a sistematização da proposta, mas não delimita seu alcance teórico-metodológico.

A sistematização apresentada permite compreender que a FAS não corresponde a uma sequência de procedimentos aplicáveis de maneira uniforme, mas a um modelo orientador cujos princípios podem ser adaptados a diferentes contextos educacionais. Nesse sentido, o processo descrito representa uma arquitetura metodológica flexível, capaz de orientar ações formativas em distintas realidades da educação básica, preservando como elementos centrais a mediação especializada, a colaboração entre os participantes, a reflexão sobre a prática e o acompanhamento contínuo das ações pedagógicas.

Assim, a FAS se afirma como uma proposta teórico-metodológica que desloca a formação docente de eventos pontuais e externos à escola para um processo contínuo, mediado e ancorado no cotidiano escolar, embora sua consolidação dependa de condições institucionais que garantam sua sustentabilidade ao longo do tempo.

Considerações finais

Este artigo apresentou a FAS como um modelo de formação docente em contexto escolar, desenvolvido a partir de uma experiência investigativa no campo da Educação Especial, com foco na escolarização de estudantes com TEA. A proposta parte da crítica a modelos formativos descontextualizados e de caráter predominantemente transmissivo, defendendo uma perspectiva de formação situada, ancorada na mediação entre teoria, prática e cotidiano escolar.

Embora sistematizada no contexto da Educação Especial, a FAS dialoga com desafios mais amplos da formação docente na educação básica, especialmente aqueles relacionados ao desenvolvimento profissional em contexto, à valorização dos saberes docentes, à construção de culturas colaborativas e à necessidade de políticas formativas que articulem investigação, prática e reflexão permanente sobre o trabalho docente.

Os resultados evidenciam que a FAS se constitui como um dispositivo formativo sustentado pela inserção do pesquisador no contexto escolar, pela identificação colaborativa de demandas pedagógicas e pela construção conjunta de estratégias de intervenção. Nesse processo, a mediação formativa assume papel central ao favorecer a articulação entre saberes docentes, conhecimentos científicos e necessidades concretas do trabalho pedagógico.

Observa-se que o modelo contribui para o desenvolvimento profissional docente ao promover a reflexão sistemática sobre a prática, a ampliação da intencionalidade pedagógica e o fortalecimento de processos colaborativos no interior da escola. Trata-se de um deslocamento importante na compreensão da formação docente, que passa a ser concebida como processo contínuo, situado e integrado ao trabalho escolar.

Entretanto, os achados também indicam que a efetividade da FAS está condicionada às condições institucionais de cada contexto, à existência de estruturas de apoio e à consolidação de uma cultura colaborativa. Evidencia-se ainda que a sustentação das ações pode ser fragilizada quando dependente exclusivamente da mediação do pesquisador, o que reforça a necessidade de institucionalização dos princípios da proposta no interior das redes de ensino.

A originalidade da proposta apresentada reside menos na descrição de uma experiência localizada e mais na sistematização de um modelo de formação docente passível de ser apropriado por diferentes sistemas e redes de ensino. Embora seus princípios tenham emergido de uma investigação realizada na Educação Especial, eles dialogam com desafios presentes em diversos contextos da educação básica, como a necessidade de aproximar formação e prática, fortalecer culturas colaborativas e promover processos permanentes de desenvolvimento profissional. Nessa perspectiva, a FAS pode ser compreendida como uma

tecnologia educacional de natureza teórico-metodológica, cuja aplicação demanda adaptações às especificidades de cada contexto, sem perder seus princípios estruturantes.

Dessa forma, conclui-se que a FAS configura-se como uma proposta teórico-metodológica relevante para o campo da formação docente, especialmente no âmbito da Educação Especial, ao integrar formação, prática pedagógica e mediação especializada em um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Embora elaborada a partir de um contexto específico, seus princípios apresentam potencial de contribuição para o debate mais amplo sobre políticas e práticas de formação docente na educação básica.

Referências bibliográficas

CARR, Wilfred.; KEMMIS, Stephen. **Becoming critical:** education, knowledge and action research. London: Falmer Press, 1986.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IBIAPINA, Ivana M. L. M. L. **Pesquisa colaborativa:** investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Liber Livro, 2008.

MENDES, Eniceia G.; ALMEIDA, Maria Amélia; TOYODA, Cristina Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 41, p. 81–93, jul./set. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/3pWHVwTHV43NqzRzVDBJZ7L/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 fev. 2026.

NÓVOA, Antonio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, Antonio. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PIMENTA, Selma G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

SCHÖN, Donald A. **The reflective practitioner:** how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Eniceia G.; ZERBATO, Ana Paula**.** O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da**

Educação, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66–87, 2016. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029. Acesso em: 18 out. 2025.

ZEICHNER, Ken. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479–504, set./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2362. Acesso em: 13 ago. 2025.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/bdhsha83

Horários coletivos como territórios de produção e saberes: quando a escola se torna espaço político de formação e transformação curricular

Collective planning time as territories of knowledge production: when the school becomes a political space for professional development and curriculum transformation

Regina Célia Colla Rodrigues[1] 0000-0002-1668-3710[I]
Marina Graziela Graziela Feldmann[2] 0000-0003-3008-2636[II]

[I] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, SP, Brasil; reginaccola@gmail.com
[II] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP, São Paulo, SP, Brasil; feldmnn@uol.com.br

Resumo

O presente artigo discute o horário coletivo de estudo e planejamento como espaço-tempo privilegiado de formação permanente de educadoras(es), defendendo-o como território produtor de saberes profissionais, de identidade profissional e de transformação curricular. A pesquisa de caráter qualitativo utilizou o "Estudo de Caso" (André, 1983, 2008, 2013) e a "Análise de Prosa" (André, 1983) como alternativa para a análise dos dados, desenvolvida em uma Unidade Escolar da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (RME-SP), no âmbito de doutoramento[3]. Fundamentada nos aportes de Freire (1999, 2001, 2008, 2011, 2013), Imbernón (2009, 2011, 2016, 2017), Feldmann (2003, 2009, 2025), Tardif (2014) e Nóvoa (2009, 2017, 2022), argumenta-se que a formação em contexto de trabalho constitui um movimento dinâmico de ação-reflexão-ação, no qual educadoras(es) reconfiguram suas práticas, produzem sentidos coletivos e fortalecem princípios da Educação Integral. Os achados evidenciam que, quando assegurados política e pedagogicamente, os horários coletivos convergem em práticas emancipadoras que articulam currículo, território, diálogo e democracia. Conclui-se que tais espaços representam uma estratégia fundamental das políticas

---

[1] Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Integrante dos Grupos de Pesquisa (CNPq) em Educação Integral (GPEI/PUC-SP) e Formação de Professores e Cotidiano Escolar e, Membro do Fórum de Educação Integral para uma Cidade Educadora (FEICE- SP). Graduada em Pedagogia pela Associação Educativa Campos Salles. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-1668-3710. E-mail: reginaccola@gmail.com.

[2] Doutora em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Professora Titular da PUC-SP; Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo; líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores e Cotidiano Escolar (CNPq) e integrante de grupos de pesquisa nas áreas de formação e profissionalidade docente e educação quilombola. Coordena a linha de pesquisa Formação de Educadores e o projeto de pesquisa Formação de Educadores e Diversidade Curricular na Escola Brasileira e em Outros Espaços Educativos. Diretora da Faculdade de Educação e Pró-Reitora de Graduação da PUC-SP. ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-3008-2636. E-mail: feldmann@uol.com.br.

[3] O presente artigo vincula-se à pesquisa concluída de doutoramento intitulada: *Processos formativos de Educadoras e Educadores, em contexto de trabalho, no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a Educação Integral,* desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o título: *Os processos formativos de educadores em contexto de trabalho e sua relação com o desenvolvimento da Educação Integral,* CAEE 77033023.2.0000.5482, Parecer nº 6.632.548

educacionais para consolidar a Educação Integral (Moll, 2012; 2024) na escola pública, valorizando profissionais e possibilitando a construção de projetos pedagógicos mais críticos e humanizadores.
Palavras-chave: Formação permanente; Horário coletivo; Desenvolvimento profissional; Currículo; Educação Integral.

Abstract
This article discusses collective study and planning time as a privileged space-time for the continuing professional development of educators, arguing that it constitutes a territory for the production of professional knowledge, professional identity, and curriculum transformation. This qualitative study employed the Case Study approach (André, 1983, 2008, 2013) and Prose Analysis (André, 1983) as an alternative method for data analysis. The research was conducted, as part of a doctoral study, in a public school within the São Paulo Municipal Education Network (RME-SP). Grounded in the theoretical contributions of Freire (1999, 2001, 2008, 2011, 2013), Imbernón (2009, 2011, 2016, 2017), Feldmann (2003, 2009, 2025), Tardif (2014), and Nóvoa (2009, 2017, 2022), the article argues that professional development in the workplace constitutes a dynamic process of action–reflection–action, through which educators reconfigure their practices, construct shared meanings, and strengthen the principles of Integral Education. The findings demonstrate that, when politically and pedagogically supported, collective planning time fosters emancipatory practices that integrate curriculum, territory, dialogue, and democracy. It concludes that these spaces represent a fundamental educational policy strategy for consolidating Integral (Moll, 2012; 2024) Education in public schools, valuing education professionals, and enabling the development of more critical and humanizing pedagogical projects
Keywords: Permanent teacher education; Collective planning time; Professional development; Curriculum; Integral Education.

Introdução

Nas últimas décadas, a formação das educadoras(es) vem sendo ressignificada, entendendo-a como uma dimensão essencial e estruturante para o desenvolvimento profissional e melhoria da qualidade da educação. Configurada como espaço-tempo de reflexão, a formação permanente ganha sentido quando situada na realidade concreta do trabalho docente, articulada às práticas cotidianas e vinculada aos desafios éticos, políticos e pedagógicos que perpassam a escola, como evidenciam Freire (1999, 2008, 2013), Feldmann (2003, 2009, 2025), Imbernón (2011, 2016) e Nóvoa (2017, 2022).

Situamos nossas observações junto às propostas de formação permanente da Rede Municipal de Educação da Cidade de São Paulo (RME-SP), especialmente após a Gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria Municipal de Educação (1989-1991), quando os horários coletivos de estudo, reflexão, planejamento e avaliação foram instituídos e tendo estes como um divisor de águas nas políticas públicas de formação permanente, promotoras da valorização e desenvolvimento profissional e, compreendidos como direito profissional, compondo a jornada de trabalho docente.

Este artigo propõe discutir os horários coletivos como um espaço-tempo de produção de saberes, de transformação das práticas pedagógicas que articulam currículo e identidade profissional para a promoção da Educação Integral. Toma-se como lócus da pesquisa uma escola da RME-SP – a EMEF Espaço de Bitita. Buscamos compreender como os encontros coletivos fortalecem a dimensão coletiva e democrática, para reflexão e transformações tanto das práticas pedagógicas quanto do currículo, comprometidos com a formação integral dos sujeitos.

Ao analisarmos os processos formativos das educadoras(es), desenvolvidos na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Espaço de Bitita, verificamos que este espaço-tempo de formação permanente se encontra como potente oportunidade para a construção de uma escola que aprende, que dialoga e que produz "inéditos viáveis" (Freire, 1992) a partir de projetos integrados, contextualizados e democraticamente construídos para a promoção da Educação Integral.

1. Os processos formativos: formação permanente e desenvolvimento profissional – bases teóricas

Compreendida como processo contínuo e contextualizado no cotidiano escolar, a formação permanente contrapõe-se a abordagens tecnicistas ao reconhecer a complexidade e a historicidade do trabalho docente. Essa perspectiva fortalece a identidade das educadoras(es) e reconfigura as práticas pedagógicas voltadas à consolidação da Educação Integral.

Assim, tomaremos, neste artigo, a prática da formação docente configurada em processos formativos. Defendemos que a formação docente não se dá em um único e determinado tempo e espaço, mas, sim, em processos contínuos e permanentes de movimentos de ação-reflexão-ação na perspectiva de recriar as práticas e promover o desenvolvimento profissional.

Neste sentido, entendemos que os processos formativos vivenciados no interior da escola, ao romper com os modelos tradicionais de capacitações episódicas e deslocadas da realidade escolar, apresentam-se como espaço privilegiado de aprendizagem profissional contínua e situada no território. Processo contínuo de ação-reflexão-ação, condição ética e política do ato educativo, como Freire assevera:

> Para nós, a formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática [...] O diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades, na

> reflexão crítica sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática (Freire, 2001, p. 39).

Como afirma Freire (2001), os processos formativos devem favorecer a leitura crítica da realidade, o diálogo entre pares e a problematização das condições concretas do trabalho docente; essas condições devem levar "em consideração a diversidade, as individualidades, a superação das desigualdades, com vistas à formação integral dos sujeitos" (Rodrigues, 2025, p. 78).

Partindo dessa perspectiva, António Nóvoa (2009, 2017, 2022) defende que a formação das educadoras(es) deva ser constituída "a partir de dentro da profissão", valorizando os saberes produzidos no cotidiano escolar e fortalecendo as "comunidades de práticas", espaços de resistência e inovação, onde estes podem se apoiar mutuamente na reflexão e transformação das práticas pedagógicas. Dialogamos com o autor ao defender que o desenvolvimento profissional não se efetiva por meio de prescrições externas ou pacotes formativos, muitas vezes desconectados com a realidade escolar. Entendemos que a construção coletiva de sentidos se dá pelo compartilhamento de experiências e pela análise crítica das práticas pedagógicas e curriculares, em espaços coletivos de formação, organizados de modo intencional. Esse movimento implica superar o isolamento historicamente associado à docência, favorecendo a constituição de redes de colaboração entre as educadoras(es) e o fortalecimento de práticas coletivas de reflexão e ação.

Nesta ótica, os momentos coletivos de planejamento e avaliação constituem tempos e espaços fundamentais para a formação contínua das educadoras(es). Essa dinâmica alinha-se aos estudos de Maurice Tardif (2014) sobre a pluralidade e a legitimidade dos saberes da experiência. Ao romper com o histórico isolamento da profissão, a análise crítica compartilhada fortalece a articulação teórico-prática. Dessa forma, a formação das educadoras(es) "é perspectivada a partir do fazer docente no contexto social, político e cultural" (Feldmann, 2009, p. 73), criando "possibilidades de ressignificar os conhecimentos referentes à prática pedagógica, considerando as diversidades e interculturalidades constituintes do cotidiano escolar, para o desenvolvimento profissional e do currículo" (Rodrigues, 2025, p. 79).

Marcada pela complexidade, multirreferencialidade e incompletude, a formação das educadoras(es) constitui uma dinâmica dialética, relacional e contextualizada, tecida nas interações pedagógicas, "embasados em uma visão de homem, mundo e sociedade" (Feldmann, 2009, p. 72).Essa dimensão dialógica e participativa e alavancada a

transformações das práticas escolares, convertendo os momentos de trabalho coletivo em espaços de disputas de sentidos e de tensionamentos das contradições educacionais e sociais.

Acrescentam-se a este debate os estudos de Francisco Imbernón (2009, 2011, 2016, 2017), que defende que a formação permanente deve estar vinculada aos problemas reais enfrentados pelas escolas e pelas suas educadoras(es). Para o autor, a complexidade do trabalho docente exige que o processo formativo considere as dimensões sociais, políticas, culturais e emocionais da docência. Tal processo, contínuo, situado, reflexivo, colaborativo e desenvolvido no próprio território escolar, favorece a participação consciente das educadoras(es), a construção de práticas pedagógicas mais coerentes com as necessidades dos estudantes, transformadoras do currículo e promotoras da Educação Integral, o que exige projetos educativos coletivos, capazes de reconhecer os sujeitos em sua multidimensionalidade e articular currículo, território, cultura e participação democrática.

Nessa perspectiva, a formação permanente realizada em contexto de trabalho constitui dimensão estruturante para a efetivação dos princípios da Educação Integral. Conforme argumenta Jaqueline Moll, a Educação Integral não se reduz à ampliação da jornada escolar, mas pressupõe a reorganização dos tempos, espaços, relações e práticas pedagógicas, orientando-se pelo compromisso com o desenvolvimento pleno dos sujeitos em suas múltiplas dimensões humanas.

> Uma formação que entrelace a alfabetização e iniciação científica, através de processos contínuos de construção e reconstrução, valorizando a ciência, a diversidade cultural e artística e os saberes ancestrais e que construa cidadãos críticos, autônomos e engajados na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. (Moll, 2024, p.12

Assim, quando orientados por uma concepção crítica de formação, os horários coletivos assumem papel estratégico ao possibilitar que educadoras(es) estudem, reflitam criticamente sobre suas práticas e, as ressignifiquem a partir da construção de conhecimentos compartilhados e, elaborem respostas pedagógicas articuladas às necessidades concretas dos estudantes e dos territórios onde a escola está inserida, ampliando as possibilidades educativas da escola pública promotora da Educação Integral. Tais momentos podem assumir um papel relevante para a qualificação do trabalho pedagógico docente e compromisso com práticas pedagógicas socialmente referenciadas.

1.1 A política de formação permanente na RME-SP: a potência do horário coletivo

A institucionalização dos horários coletivos de estudos, planejamento e avaliação do trabalho educativo na RME-SP representa um marco relevante na história das políticas públicas de formação de educadoras(es) no Brasil.

A constituição dos horários coletivos na RME-SP está intrinsecamente vinculada aos processos de redemocratização do país e às lutas por uma escola pública, democrática e socialmente referenciada, diferenciando-se dos modelos de treinamento e capacitação externos. Esta política destaca-se pelo reconhecimento da escola como espaço privilegiado de formação e as educadoras(es) como sujeitos ativos na construção de saberes pedagógicos, curriculares e políticos.

Ao final da década de 1980, durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação (1989-1991), a formação permanente passou a ser concebida como direito profissional e condição indispensável à transformação das práticas pedagógicas e curriculares, consolidando a escola como espaço público democrático e de qualidade. Fundamentada no diálogo, na reflexão crítica, na participação coletiva e na autonomia da escola, essa perspectiva contrapôs-se aos modelos de treinamentos, capacitações e reciclagens, até então promovidos na RME-SP, inaugurando um novo paradigma formativo.

Em 1992, a promulgação da Lei nº 11.229/1992, instituiu o Estatuto do Magistério Público Municipal. Dentre as medidas estabelecidas, este ato normativo dispunha sobre a formalização da política de formação permanente das educadoras(es) regentes de sala de aula. Ao assegurar jornada remunerada destinada a estudos, planejamento e avaliação, a legislação conferiu centralidade aos horários coletivos, reconhecendo-os como instâncias estruturantes para a valorização das educadoras(es) e para a melhoria do ensino público.

Entendemos que este tenha sido um divisor de águas, um avanço significativo no campo das políticas públicas educacionais da cidade de São Paulo ao deslocar a formação das educadoras(es) do campo da excepcionalidade para o centro do trabalho docente e institucionalizar as jornadas de trabalho dos professores, assegurando nestas o tempo remunerado para formação.

Contudo, a trajetória desses momentos-coletivos na RME-SP é marcada por tensões, descontinuidades decorrentes de disputas político-ideológicas entre as sucessivas administrações municipais.

Após o intenso e produtivo ciclo freireano, o período entre 1993 e 2000 caracterizou-se pelo enfraquecimento da perspectiva democrática e pela introdução de lógicas burocráticas, centralizadoras. Alinhadas a preceitos neoliberais esvaziadas do sentido crítico

do trabalho coletivo e caracterizadas pelo conceito de "racionalidade empresarial" de normatização administrativa, adotando a "Qualidade Total" (Aguiar, 2017) como proposta educacional. A gestão pública priorizou a instrumentalização de coordenadores pedagógicos como agentes multiplicadores de conteúdos instrucionais. Como assinala Aguiar (2017, p.6), esse modelo provocou a "fragmentação do sistema de ensino em unidades isoladas, aumentando a competitividade e diminuindo a responsabilidade do sistema público sobre as questões sociais".

Ainda que o período de 2001 a 2004 tenha ensaiado uma retomada da gestão democrática e do currículo como referência formativa (São Paulo, 2001), a expansão das avaliações externas e das lógicas de responsabilização voltou a secundarizar o trabalho coletivo, reduzindo-o, por vezes, ao cumprimento de diretrizes do Departamento de Orientação Técnica (DOT) e de demandas do Projeto Especial de Ação (PEA).

A reconexão explícita entre horários coletivos, formação permanente e reorganização curricular ocorreu no âmbito do Programa *Mais Educação São Paulo* (2013-2016). A política reconheceu a formação continuada como vetor indispensável à aprendizagem (Rodrigues, 2025) e valorizou os momentos de reflexão sobre a prática como impulsionadores do desenvolvimento profissional e da Educação Integral. Todavia, evidencia-se em nossos estudos que as potencialidades dos trabalhos desenvolvidos nos horários coletivos estão diretamente relacionadas às condições objetivas de trabalho: engajamento da equipe gestora e docentes; a compreensão que cada escola construiu sobre o sentido da formação permanente e dos desafios impostos pela sobrecarga dos trabalhos burocráticos; fragmentação das ações formativas e dificuldades de garantir continuidade e profundidade aos estudos realizados.

No ciclo subsequente (2016-2024), observaram-se recrudescimentos de orientações sobre as práticas formativas e organização dos horários coletivos que passam a ser regidas por orientações mais prescritivas e de forte redução da autonomia das escolas, desconsiderando as identidades, subjetividades e contexto de cada equipamento educativo.

Em nossos estudos, observa-se que a trajetória dos horários coletivos de formação na RME-SP revela-se não só na existência de atos legais, mas, sobretudo, na concepção político-pedagógica que orienta os processos formativos. Uma vez concebidos e articulados como espaços democráticos de diálogo, estudo e reflexão sobre as práticas, configuram-se como territórios privilegiados de formação permanente e capazes de sustentar processos de transformação curricular e de fortalecimento da Educação Integral. Porém, quando esvaziados de sentido formativo, tornam-se apenas mais um dispositivo do trabalho burocrático.

Entendemos que os horários coletivos desenvolvidos no contexto de trabalho constituem-se como eixo estruturante e estratégico para a promoção de políticas públicas educacionais que disputam projetos de concepções formativas que assegurem sua função emancipatória, reafirmando a escola como espaço de produção de saberes e construção coletiva do trabalho pedagógico.

2. Percurso metodológico: a *Análise de Prosa* como instrumento de interpretação dos processos formativos

Entendemos que a pesquisa é uma atividade dinâmica e criativa e que requer, por vezes, conjugação de algumas fases. Inserida no campo da investigação qualitativa em educação, a presente pesquisa foi orientada pelo entendimento de que os fenômenos educativos se constituem por processos sociais complexos, historicamente situados e atravessados por múltiplas dimensões sociais, políticas, culturais e institucionais. Nesta perspectiva, adotamos como referência o "Estudo de Caso" como orientação metodológica, tomando como lócus investigativo uma Unidade de Educação Básica da Rede Municipal da Cidade de São Paulo – a EMEF Espaço de Bitita, reconhecida por desenvolver práticas comprometidas com a Educação Integral e com processos formativos de seus educadores realizados em contexto de trabalho. Esta opção nos permitiu investigar os processos formativos em sua singularidade, considerando as relações, os significados e as dinâmicas produzidas no cotidiano escolar.

Acerca do uso das abordagens qualitativas nas pesquisas em educação, debruçamo-nos nos estudos de André (1983, 2008, 2013) e de Lüdke e André (1986) por considerarmos que estes poderiam ser uma alternativa promissora para o alcance dos objetivos de nossa pesquisa, bem como possibilitar profundidade e precisão na análise dos dados.

Como aponta André (1983), a abordagem qualitativa permite apreender o caráter complexo e multidimensional do fenômeno em sua manifestação natural, uma vez que, dada a "[...] multiplicidade de perspectivas que interagem num todo complexo, é preciso, pois, levar em conta essas múltiplas dimensões e sua interação, para poder entender mais complexamente os fenômenos" (André, 1983, p. 67).

Desta forma, realizamos a investigação de acordo com as seguintes fases: pesquisa documental; entrevista semiestruturada; e observação dos encontros dos momentos formativos. A triangulação destas fontes nos possibilitou compreender os sentidos atribuídos pelas educadores(as) aos horários coletivos, bem como identificar as condições institucionais

que favorecem ou limitam sua constituição como espaços de formação permanente e transformação curricular.

A pesquisa documental concentrou-se na análise de documentos que orientam a organização curricular e os processos formativos da escola, entre os quais se destacam os registros institucionais: Projeto Político Pedagógico (PPP), Projeto Especial de Ação (PEA), livros atas dos encontros formativos e reuniões pedagógicas, e documentos normativos e orientadores produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo[4] publicados entre os anos de 1992 e 2024, Assim o corpus dos documentos analisados foi composto por seis registros institucionais: duas versões do PPP, duas versões do PEA[5], dois livros de registro dos encontros do PEA (cerca de 75 registros por ano) e, vinte e dois documentos publicados por SME- SP. A seleção dos documentos pautou-se pela pertinência ao tema da formação permanente em contexto de trabalho. A análise desse conjunto documental, permitiu compreender os fundamentos políticos e pedagógicos que sustentam a proposta formativa da Unidade Escolar e identificar a centralidade atribuída aos horários coletivos na organização do trabalho pedagógico.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com dez educadoras(es) que se dispuseram a colaborar com esta etapa da pesquisa e participavam de um dos grupos de formação da escola, sendo: dois integrantes da equipe gestora (Coordenadora e Coordenador Pedagógicos) e seis educadoras e dois educadores com regência no Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano), sendo que duas educadoras estavam designadas como Professor Orientador de Educação Integral (POEI)[6]. Estes, com diferentes tempos de atuação na rede e distintas funções pedagógicas, possibilitaram a construção de um panorama diversificado das experiências formativas vivenciadas ao longo da carreira e na Unidade de Ensino:

> O grupo é composto por profissionais graduados e, em alguns casos, com mais de uma formação universitária, pós-graduação, mestrado e doutorado. O que nos infere pensar no investimento destes profissionais nos seus processos formativos. Destacamos as diferentes faixas etárias, pois há muitos profissionais acima dos 60 (sessenta) anos, assim como jovens que ingressaram na rede nos últimos concursos realizados pela RME-SP. Esta característica é apresentada pela escola como ponto

[4] Os documentos normativos e orientadores da política de organização das Unidades Educacionais da Cidade de São Paulo podem ser acessados em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/

[5] Os documentos orientadores da Escola: Projeto Político Pedagógico e Projeto Especial de Ação devem ser avaliados e redimensionados anualmente, em conformidade com as instruções normativas publicadas anualmente pela SME-SP

[6] O POEI – Professor Orientador de Educação Integral na Rede Municipal de São Paulo é o docente do magistério designado para articular, acompanhar e orientar as ações do Programa São Paulo Integral em corresponsabilidade com a equipe gestora da escola. Disponível em: https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/49998.pdf

> positivo, uma vez que "seja possível afirmar que se trata de um grupo que busca por outras experiências educacionais" (Espaço de Bitita, 2024), tendo a EMEF Espaço de Bitita como uma opção para atuação dentro de um Projeto Político-Pedagógico inovador e desafiador. (Rodrigues, 2025. p.154)

Estas entrevistas tiveram a duração média de cinquenta minutos, adotando todos os procedimentos recomendados pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Nessa etapa, realizamos, junto a um grupo de educadoras(es) da Escola, uma breve apresentação da pesquisa, como um movimento de aproximação e aquecimento para nossa "prosa", procurou favorecer um ambiente de diálogo e confiança, ou seja, uma conversa mais descontraída, espontânea e fluida, permitindo que os participantes compartilhassem livremente suas percepções sobre os horários coletivos, os processos de desenvolvimento profissional, as aprendizagens construídas e suas repercussões nas práticas pedagógicas e curriculares, promotoras da Educação Integral. Tal procedimento, aliado à escuta sensível da pesquisadora, foi marcado pela espontaneidade e cooperação dos participantes.

A transcrição e análise minuciosa das entrevistas foram tomadas como ponto de partida para a seleção de tópicos e temas. Para tanto, utilizamos recursos disponíveis nas plataformas digitais, o que exigiu de nossa parte a audição atenta das falas, leitura do texto produzido, correções ortográficas e gramaticais. Outro detalhe importante desta etapa foi submeter o texto aos participantes para análise, esclarecimentos e possíveis correções.

Complementarmente, foram realizadas observações dos encontros ao longo dos anos de 2023 e 2024. Na oportunidade, acompanhamos cerca de vinte encontros de um dos grupos de formação (à época, a Escola possuía quatro grupos de formação, atendendo à organização dos turnos escolares e de trabalho das educadoras (es)), especialmente aqueles vinculados ao PEA e à Reunião Pedagógica formativa e de planejamento das atividades bimestrais. Os registros produzidos no diário de campo permitiram acompanhar as interações entre os participantes, as temáticas estudadas, os movimentos de planejamento coletivo, as reflexões sobre a prática e os processos de tomada de decisão curricular. Esta etapa mostrou-se fundamental para compreender aspectos que nem sempre emergem dos documentos ou nas entrevistas, possibilitando uma leitura mais contextualizada das experiências formativas observadas.

Assim, essas fases nos permitiram compreender que os processos formativos vivenciados no interior dessa escola constituem-se em momentos complexos, situados e atravessados por dimensões pedagógicas, culturais e institucionais. Diante dessas múltiplas dimensões, vimo-nos desafiadas a buscar instrumentos interpretativos capazes de captar esta complexidade e seus significados no contexto em que se produz.

Ao nos propormos a investigar os processos formativos desenvolvidos no contexto de trabalho, no âmbito dos horários coletivos da escola, compreendidos pela RME-SP como espaços institucionais destinados ao estudo, planejamento e reflexão sobre o trabalho pedagógico, as orientações e ponderações de André (1983) foram essenciais para a definição de nossa escolha metodológica. Incorporamos à nossa reflexão as dúvidas apontadas pela autora, o que nos conduziu a uma análise cuidadosa sobre os encaminhamentos possíveis de tratamento dos dados, em virtude das dimensões processual e relacional que caracterizam os processos formativos.

Buscamos interpretar os significados presentes nas experiências relatadas e observadas em nosso trabalho de campo, considerando o contexto social, institucional, histórico e cultural em que as experiências formativas realizadas na EMEF Espaço de Bitita são produzidas. Para tanto, adotamos como procedimento metodológico a *Análise de Prosa* proposta por André (1983).

Ao ressaltar que a análise qualitativa deva reconhecer que os fenômenos não são fragmentados, que suas dimensões se inter-relacionam e que precisamos reconhecer os diferentes ângulos de interpretação destes, a autora propõe a *Análise de Prosa* como uma forma de compreender os dados qualitativos de modo mais integrado, valorizando o contexto e a multiplicidade de perspectivas essenciais para o entendimento do fenômeno, justamente por este não reduzir o fenômeno em dados e categorias rígidas e correr o risco de perder a riqueza das interações, como tende ocorrer na perspectiva da análise de conteúdo.

Ao apresentar a *Análise de Prosa,* como uma alternativa viável de abordagem qualitativa para a análise dos dados, a autora reconhece que esta seja:

> [...] uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que se diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria, naturalmente, mensagens intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias. O material neste caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo [...] (André, 1983, p. 67).

Neste sentido, a autora, ao expor sua posição, reflete sua preocupação com a complexidade dos fenômenos educacionais e a necessidade de utilizar mecanismos que os respeitem. Assim, propõe que sejam gerados *tópicos* e *temas* a partir do exame dos dados e de sua contextualização no estudo, em oposição à determinação de um conjunto de categorias rígidas e pré-definidas.

No entendimento de André (1983), há uma distinção conceitual entre *Tópicos* e *Temas*. Para a autora, *Tópicos* são entendidos como assunto, enquanto *Temas* se constituem como uma ideia. Entretanto, a autora observa que "não fica explícito se tópicos e temas são gerados concomitantemente ou se surgem a partir da agregação de tópicos ou ainda se existem outros procedimentos alternativos" (André, 1983, p. 68).

Sugere ainda que sejam realizados a revisão, o questionamento e a reformulação desses elementos ao longo do processo de análise dos dados, em consonância com os pressupostos teóricos da investigação. Tal postura exige do pesquisador exame dos dados com vista à identificação de regularidades e convergências entre as informações que são imprescindíveis para a construção das categorias de análise.

O processo de análise dos dados, nesta pesquisa, foi desenvolvido em movimentos interpretativos inter-relacionados, ocorreu de forma contínua e articulada às etapas de produção de dados. Inicialmente, a organização e leitura sucessiva dos documentos orientadores do currículo e, consequentemente, da organização dos processos formativos (Projeto Político-Pedagógico, Projeto Especial de Ação - PEA e documentos orientadores publicados pela SME) fizeram-se necessárias. Somam-se a este material empírico os registros produzidos no diário de campo, com o objetivo de identificar situações e práticas pedagógicas significativas para a compreensão dos processos formativos investigados.

A transcrição e análise minuciosa das entrevistas foram tomadas como ponto de partida para a seleção de tópicos e temas. Para tanto, utilizamos recursos disponíveis nas plataformas digitais, o que exigiu de nossa parte a audição atenta das falas, leitura do texto produzido, correções ortográficas e gramaticais. Outro detalhe importante desta etapa foi submeter o texto aos participantes para análise, esclarecimentos e possíveis correções.

Realizada esta etapa, passamos a destacar nas falas dos participantes aspectos regulares e recorrentes, bem como singulares e relevantes para compreensão do fenômeno investigado, sejam eles convergentes ou não, para constituir o conjunto inicial de tópicos e temas a partir da frequência com que aparecem nas falas dos participantes, em oposição a uma categoria pré-estabelecida.

A definição da relevância de um tópico ou tema, no processo de análise dos dados, requereu a adoção de critérios que permitiram avaliar sua importância e justificativa para que fosse constituído como categoria analítica. Um dos aspectos considerados nesse processo referiu-se à recorrência com que determinados elementos aparecem no conjunto dos dados, uma vez que a frequência indicou sua relevância para a compreensão do fenômeno

investigado, sem desconsiderar aspectos menos frequentes, mas significativos para a interpretação da realidade estudada.

Faz-se importante destacar que a análise dos dados esteve presente em vários momentos do desenvolvimento da pesquisa, empreendendo um processo constante de ação-reflexão-ação por parte da pesquisadora e tomando maior intensidade sistemática após a produção de dados, como orienta André (2013, p. 101):

> Desde o início do estudo, são usados procedimentos analíticos, quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada, e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que vai sendo "aprendido" no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório.

A análise destes dados foi direcionada a partir das contribuições dos autores que fazem parte do referencial teórico e que entendem a formação docente como um processo reflexivo, coletivo e situado no contexto de trabalho pedagógico, contribuindo para o estabelecimento de um conjunto inicial de categorias.

Para Lüdke e André (1986, p. 42), o conjunto inicial de categorias "[...] vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria [...]". Do conjunto de entrevistas, observações e documentos emergiram inicialmente quatro categorias recorrentes, posteriormente reorganizadas em três categorias analíticas: Processos Formativos, Currículo e Educação Integral.

Entendendo que os processos formativos podem influenciar consideravelmente o desenvolvimento profissional, e diante dos achados desta pesquisa, julgamos ser importante agregar o tema "desenvolvimento profissional" ao tema "processos formativos", constituindo este na categoria "Processos formativos: dinâmicas que influenciam a ação pedagógica". As demais categorias definidas com base nos tópicos e temas produzidos na análise dos dados foram: "Educação Integral: práticas e concepções que sustentam experiências pedagógicas significativas e articuladas ao desenvolvimento integral dos estudantes"; e "Currículo: estruturantes do processo de ensino-aprendizagem e organização das atividades pedagógicas".

Com base nessas três categorias, encontramos três dimensões: formação de professores, currículo e educação integral – que se constituíram no tripé para a análise das narrativas articuladas com o referencial teórico e com o contexto das políticas educacionais da RME-SP, onde buscamos interpretar como os processos formativos realizados nos horários

coletivos contribuem para a reflexão crítica, produção de saberes e construção coletiva do currículo e transformação de práticas pedagógicas promotoras da Educação Integral.

Ao optar pela "Análise de Prosa*"* como recurso metodológico para a análise dos dados, buscamos acompanhar o rico movimento das experiências formativas realizadas no contexto dos horários coletivos de estudo, planejamento e avaliação. Esta opção nos possibilitou apreender os processos formativos na sua complexidade, reconhecendo não apenas fatos isolados, mas, sim, como um processo coletivo, multifacetado e situado no contexto de trabalho pedagógico.

A adoção da "Análise de Prosa", como procedimentos metodológicos, nos ~~revelou~~ permitiu compreender os horários coletivos para além de sua dimensão organizacional, "~~se~~ configuram como espaços de reflexão sobre a prática, permitindo o reconhecimento das necessidades e a compreensão de nossa condição de seres em constante construção e abertos às transformações" (Rodrigues, 2025, p. 168), evidenciando-se como território de produção de saberes, desenvolvimento profissional, construção do currículo e fortalecimento dos princípios da Educação Integral. o que "nos obriga a refletir, não só sobre as dimensões individuais de formação, mas na dimensão coletiva" (Rodrigues, 2025, p. 168), possibilitando reflexões conjuntas sobre os próprios processos formativos para a reflexão crítica sobre o trabalho pedagógico e promoção de práticas curriculares promotoras da Educação Integral.

2.1 A escola como foco do processo ação-reflexão-ação: a experiência da EMEF Espaço de Bitita

Consideramos a escola como um espaço potente de produção de saberes. É nela que podemos materializar os saberes ali produzidos, a partir do trabalho coletivo. Nessa perspectiva, a nossa pesquisa buscou encontrar uma unidade de ensino que apresentasse uma trajetória institucional vinculada à construção de práticas pedagógicas democráticas, orientadas pelos princípios da Educação Integral e permeadas por uma cultura de trabalho coletivo.

A escolha pela EMEF Espaço de Bitita fundamentou-se no entendimento de que seu cotidiano escolar constitui um espaço privilegiado para a análise dos processos permanentes de formação, compreendendo esses como importante estratégia para a materialização concreta das práticas pedagógicas, do Projeto Político-Pedagógico e, consequentemente, do currículo, oportunizando e facilitando, assim, a coleta de dados, seja por observação, seja por interação direta com os sujeitos participantes.

A Unidade Educacional tomada como objeto de pesquisa localiza-se em um território marcado por intensas desigualdades sociais, apesar de geograficamente estar situada na região central da cidade de São Paulo. Tal característica impõe à Escola grandes desafios: articular ensino, cuidado, acolhimento e formação humana – o que implica o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico comprometido com as aprendizagens, com a valorização das culturas dos estudantes e com a construção de relações democráticas no interior da Escola.

A EMEF Espaço de Bitita, ao longo de sua trajetória, organiza seus tempos e espaços de estudo e formação como principal dispositivo institucional de formação permanente. O Projeto Especial de Ação (PEA) destinado a esses momentos de estudo, planejamento e avaliação das práticas pedagógicas ocupa lugar central na organização do trabalho coletivo da Escola. Ancorado na problematização das práticas e das necessidades identificadas pelo próprio grupo de educadoras(es), o PEA orienta os estudos, as discussões e as intervenções pedagógicas necessárias para o desenvolvimento do currículo promotor dos princípios da Educação Integral.

A constituição do corpus empírico possibilitou a exploração de múltiplas dimensões dos processos formativos desenvolvidos nos horários coletivos desta Unidade de Ensino. A integração entre os documentos institucionais, entrevistas e registros de observação permitiu apreender não apenas a estrutura formal da formação em contexto de trabalho, mas, sobretudo, os significados atribuídos pelos sujeitos, as articulações estabelecidas entre formação e prática pedagógica e os movimentos de construção coletiva do currículo. Evidenciando que a formação permanente ocupa lugar estruturante na proposta pedagógica da unidade escolar.

O PEA, ao possibilitar que a formação permanente se articule diretamente aos desafios concretos da Escola identificados por suas próprias educadoras(es), promove a corresponsabilização com o desenvolvimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e fortalece a autonomia institucional, como podemos observar nos depoimentos das educadoras(es):

> [...] eu vejo que essa questão de trabalhar em conjunto é possível porque a gente tem esse horário coletivo. [...] é um espaço de nutrição. (Participante 4)
>
> [...] com as pautas, com os textos, que os nossos gestores trazem só engrandecem o nosso trabalho. Às vezes a gente não sabe tudo, eles também não sabem. Mas a gente conversando, articulando, pesquisando indo atrás... Porque sempre alguém traz um texto novo, traz uma indicação de leitura, de um filme. Isso acrescenta muito na nossa vida como educadora. (Participante 5)
>
> [...] eu não me vejo trabalhando sem esses momentos assim. Então eles são: organizativos, eles são colaborativos, eles são compartilhados e eles são focados

> naquilo que a gente delimita no início do ano como o objeto do nosso estudo. [...] É de olhar pra algo maior e aprender com os colegas também. (Participante 8)

Assim, observamos que os encontros do PEA, nessa Unidade de Ensino, não se limitavam à mera atualização de conteúdos ou teorias. As práticas formativas revelaram a construção coletiva sobre o currículo em consonância com os princípios da Educação Integral, a partir da reflexão e intervenção sobre as práticas, compreendendo-o como "processo relacional e contextual" (Feldemann, 2009, p.72). Nesta medida, os registros permitiram identificar a intencionalidade política e pedagógica atribuída nos momentos de formação desta unidade educacional. Configurando-se como um movimento coletivo e intencional, revelam a concepção de formação que ultrapassa o caráter instrumental. Diante das situações-limites, considera estes como desafios a serem enfrentados coletivamente para a transformação de seus contextos e práticas, contribuindo para a construção da identidade profissional e enfrentamento das dificuldades do cotidiano escolar, aproximando-se da perspectiva de desenvolvimento profissional crítico e coletivo.

As entrevistas nos possibilitaram ampliar essa compreensão ao explicitar como as educadoras(es) atribuíam significado às experiências formativas vivenciadas e o reconhecimento dos horários coletivos como momentos de trocas de experiências, estudos, problematização das práticas e elaboração conjunta de encaminhamentos pedagógicos.

> No horário coletivo do PEA, o tema sempre é discutido e escolhido pelo grupo todo. Aqui, nessa escola, como a gente tem três turnos e três horários coletivos. Também temos essa liberdade, nos turnos, de pensarmos nos temas que fazem sentido para os turnos, para cada um dos turnos. Então, como a gente escolheu, à noite, trabalho e tecnologia, a gente já fez também o tema dos extraclasses, ligados a isso pra gente poder fazer essa conexão de uma forma mais qualitativa para as atividades também. (Participante 6)

Importante destacar que apesar do reconhecimentos por parte das educadoras (es) sobre a potência dos horários coletivos estes também revelam tensões inerentes ao cotidianos escolar, como a necessidade de conciliar demandas administrativas (cada vez mais burocráticas), questões organizacionais e objetivos formativos, como salienta o participante 9:

> Quando a gente tem o Currículo da Cidade e a Base Nacional Curricular Comum, eles identificam os objetivos de aprendizagem, os objetos de conhecimento. Então, eles dizem num campo amplo, aberto. O que a gente faz é *colocar a marca da escola*. Então, para eles (Currículo da Cidade e BNCC), eles vão falar sobre gêneros literários, nos quais as crianças precisam conhecer e avançar. Então, o que que a gente faz: o género literário está garantido. Só que eu vou garantir que sejam autoras e autores, não somente heteronormativos, não somente do campo hegemônico da branquitude, não somente masculinos... então, a gente vai pensar numa esfera maior. Trazendo as marcas deste território, então, a gente vai falar obviamente da Carolina Maria de Jesus. Obviamente, a gente vai falar de outras construções da América Latina, de outros gêneros que circulam também entre os

estudantes... *a gente traz a produção dos próprios estudantes* para compor material. *Você tem um material que é tem a tinta desse lugar* (Participante 9).

Esses elementos corroboram com a compreensão de que os processos formativos são marcados por contradições, negociações e disputas de sentidos, em consonância com a perspectiva freiriana de que a prática educativa se configura como um movimento contínuo de reflexão crítica e ação transformadora sobre a realidade.

Diante destes achados, nossos estudos evidenciam que os momentos de trabalho realizados nos horários coletivos da EMEF Espaço de Bitita operam como um processo formativo no qual a política pública de formação, institucionalizada e materializada na política da RME-SP, ao revelar-se como espaço reflexivo e de construção curricular participativa. Ao articular formação docente, currículo e PPP, a Escola reafirma a centralidade dos horários coletivos como espaços estratégicos de desenvolvimento profissional e de consolidação de práticas pedagógicas alinhadas à Educação Integral. Nesse processo,−as educadoras(es) assumem o papel de agentes ativos e produtores de conhecimento, fortalecendo uma práxis emancipadora e condizente com os desafios da escola pública contemporânea.

Tal trabalho desenvolvido na EMEF Espaço de Bitita tornou possível identificar que a potência formativa dos horários coletivos não está apenas na sua institucionalização na política pública da RME-SP, mas na qualidade das relações que estabelece, na intencionalidade pedagógica que os orienta e na capacidade de articular reflexão, ação e transformação da prática educativa comprometidas com a Educação Integral.

Considerações finais

O nosso presente trabalho, desenvolvido a partir da realidade da EMEF Espaço de Bitita, nos permitiu compreender a importância dos horários coletivos de estudos, planejamento e avaliação com tempo-espaço estratégico do ponto de vista político, social e pedagógico para a formação permanente das educadoras(es). A articulação entre a análise dos documentos normativos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) e dos registros institucionais (PPP e PEA), as observações dos encontros formativos e as escuta atenta das falas dos dez educadores entrevistados evidenciou que a potência formativa desses espaços não se encontra apenas em sua institucionalização na política pública da Rede Municipal de Educação de São Paulo. Sua relevância reside sobretudo na concepção político-pedagógica que orienta a prática coletiva na unidade escolar. Ao serem concebidos e

organizados como espaço de produção de saberes, os horários coletivos assumem centralidade, mostram-se estruturantes na construção do trabalho pedagógico, na promoção de práticas emancipatórias e na transformação do currículo comprometido com a Educação Integral.

Os dados empíricos sintetizados na pesquisa demonstram que o grupo de educadoras(es) reconhece a formação em serviço como um momento de "nutrição" e de fortalecimento da identidade profissional. A dinamização do Projeto Especial de Ação (PEA) como eixo articulador do trabalho pedagógico confirmou que o aprendizado entre pares favorece a autonomia docente e permite contornar a solidão pedagogicamente imposta pela rotina escolar (Nóvoa, 2017). Essa articulação ficou evidente nas observações realizadas e no relato dos participantes ao demonstrarem como o currículo prescrito – como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo da Cidade – é criticamente reconfigurado pelas educadoras(es), que buscam atribuir significados às aprendizagens para responder às marcas do território. A decisão coletiva de tencionar a seleção de gêneros literários com a inclusão de autoras como Carolina de Jesus e de perspectivas não hegemônicas exemplifica a materialização dos "inéditos viáveis" freireanos no cotidiano escolar, unindo o rigor pedagógico à justiça curricular e aos princípios da Educação Integral.

Nesta direção, os processos formativos precisam transcender a dimensão técnica, direcionando-se à promoção de práticas curriculares voltadas à autonomia, à criticidade e à capacidade de intervenção dos sujeitos na realidade. Isto requer a compreensão do currículo como um campo aberto, relacional e historicamente situado, que valoriza as experiências vividas, a diversidade cultural e fomenta a formação dos sujeitos em suas múltiplas dimensões. Para tanto, é indispensável que os processos formativos docentes estejam alinhados com práticas pedagógicas críticas, inovadoras e referenciadas em princípios democráticos.

Por outro lado, a investigação expôs contradições e tensões. As falas das educadoras(es) entrevistados evidenciaram limites e desafios que tensionam a consolidação dos horários coletivos como política pública sustentável. Entre os principais obstáculos, destacam-se a sobrecarga de trabalhos burocráticos administrativos, e a constante pressão exercida pela lógica de responsabilização, baseada nas avaliações externas estandardizadas (como a prova São Paulo). Soma-se a esses fatores a descontinuidade das políticas educacionais, marcada pelas mudanças político-ideológicas de governos, a fragilização da autonomia escolar e a instabilidade dos projetos formativos. Esses elementos reafirmam a

necessidade de políticas educacionais que assegurem tempos e espaços coerentes com os princípios da gestão democrática e da Educação Integral.

Contudo, a experiência observada na EMEF Espaço de Bitita revelou que, quando a equipe escolar assume intencionalmente seu projeto coletivo, o horário de estudo constitui-se como espaço de resistência profissional e de construção de propostas pedagógicas socialmente referenciadas (Imbernón, 2016; Tardif, 2014; Feldmann, 2009)

Os achados apontam que os horários coletivos de estudos, planejamento e avaliação, quando orientados por princípios democráticos, dialógicos e emancipatórios, constituem-se em importantes estratégias para a promoção da Educação Integral. Ao articularem a formação docente, o currículo e os Projetos Político-Pedagógicos, favorecem movimentos de ação-reflexão-ação capazes de fortalecer o desenvolvimento profissional das educadoras(es) e de promover práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e comprometidas com a formação humana integral.

Em suma, nossos estudos caminham na defesa dos horários coletivos como espaço-tempo estratégico e legítimo para a formação permanente, reafirmando que sua potência não se esgota na institucionalização legal, mas que se realiza na qualidade das relações construídas, na intencionalidade pedagógica dos processos desenvolvidos e no compromisso com a democracia, com a justiça social e com a formação humana integral. Ao valorizar os processos formativos realizados nos horários coletivos no contexto escolar, este estudo reafirma a relevância destes como espaços legítimos de formação crítica, desenvolvimento profissional, promoção colaborativa de conhecimento, possibilidade de suprir lacunas da formação inicial e aprimoramento e transformação de práticas curriculares alinhadas aos princípios da Educação Integral.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Denise A proposta de política pública educacional no município de São Paulo: a (des)construção de uma escola pública popular, democrática e com qualidade. **Memorial Paulo Freire**: São Paulo, 2017. Disponível em: https://www.acervo.paulofreire.org/items/5fe0ec1b-1301-482a-b312-1847d0769662. Acesso em: 15 jan. 2025.

ANDRÉ, Marli. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, 1983. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491/1485. Acesso em: 03 mar. 2025.

ANDRÉ, Marli. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432013000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 03 mar. 2025

FELDMANN, Marina G. Questões Contemporâneas. Mundo do Trabalho e democratização do conhecimento. *In*: SEVERINO, Antonio J.; FAZENDA, Ivani (orgs.). **Políticas Educacionais**: o ensino nacional em questão. Campinas: Papirus, 2003. p. 127-151.

FELDMANN, Marina G. (org.). Formação de Professores e Cotidiano Escolar. In: FELDMANN, Marina G. **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 71-80.

FELDMANN, Marina G. Formação Docente, Escola e Diversidades Curriculares. In: LIBERALI, Fernanda C.; MEGALE, Antonieta; TALLEI, Jorgelina; CARRIJO, Viviane L. S. (orgs.). **Diálogos insurgentes**: perspectivas decoloniais em transformação. Campinas: Pontes Editores, 2025. p. 219-234.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. **Ser docente em uma sociedad compleja**: la difícil tarea de enseñar. São Paulo: Cortez, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação da educação integral: compromissos para consolidação como política pública. In: MOLL, Jaqueline *et al.*. **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre, 2012. p. 129-146.

MOLL, Jaqueline, SILVA, Edna A. P. da S, E., AGLIARDI, Ilda R. Educação Integral Como Direito: Uma Caminhada Histórica Desde O Manifesto Dos Pioneiros De 1932 Até A Lei 14.640 De 2023. **Revista de Ciências Humanas,** Frederico Westphalen – RS, v. 25, n. 3, p.

38-52, set./dez. 2024. Disponível em: https://revistas.fw.uri.br/revistadech/article/download/4954/version/8210/3826/17083. Acesso em: 15 ago. 2026.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Instituto de Educação de Lisboa – EDUCA, 2009.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843. Acesso em: 18 nov. 2024.

NÓVOA, Antonio. **Escolas e professores**: proteger, transformar, valorizar. Col. Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022.

RODRIGUES, Regina. C. **Processos formativos de educadoras e educadores, em contextos de trabalho, no Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino de São Paulo e a educação integral.** Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/6j8y0t57

Gêneros discursivos regionais: uma leitura decolonial do Documento Curricular de Roraima

Regional discursive genres: a decolonial reading of the Roraima Curricular Document

Juliana da Silva Morais[1] 0009-0008-8977-784X
Adriana Helena de Oliveira Albano[2] 0000-0001-6587-5295

[I] Universidade Federal de Roraima – UFRR, Boa Vista, RR, Brasil;
juliana.moraisrr@gmail.com
[II] Universidade Federal de Roraima – UFRR, Boa Vista, RR, Brasil; drikaalbano@yahoo.com

Resumo:
Este artigo analisa o Documento Curricular de Roraima (DCRR) sob a perspectiva das epistemologias decoloniais e da interculturalidade crítica, com enfoque nas orientações para o ensino de gêneros discursivos regionais no componente curricular de Língua Portuguesa. O objetivo consiste em discutir de que modo o documento incorpora a valorização dos saberes locais e em que medida favorece práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural e linguística do contexto amazônico. Os referenciais teóricos articulam estudos sobre gêneros discursivos, epistemologias decoloniais e interculturalidade crítica às discussões sobre currículo, cultura e produção de conhecimentos. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, tendo como corpus o Documento Curricular de Roraima (2019), analisado à luz das perspectivas decoloniais e interculturais. Os resultados evidenciam avanços no reconhecimento da diversidade cultural, linguística e territorial de Roraima e na inclusão de referências aos gêneros discursivos regionais. Entretanto, persistem limitações quanto à operacionalização pedagógica dessas orientações e à superação de hierarquias epistemológicas presentes no currículo. Logo, o DCRR possui potencial para promover práticas educativas decoloniais, desde que articulado a mediações docentes críticas e à valorização efetiva dos saberes produzidos no contexto regional.

Palavras-chave: Saberes locais; Interculturalidade crítica; Práticas pedagógicas.

Abstract:
This article analyzes the Roraima Curriculum Document (DCRR) from the perspective of decolonial epistemologies and critical interculturality, focusing on the guidelines for teaching regional discursive genres in the Portuguese Language curriculum component. The objective is to discuss how the document incorporates the appreciation of local knowledge and the extent to which it promotes pedagogical practices committed to the cultural and linguistic diversity of the Amazonian context. The theoretical framework articulates studies on discursive genres, decolonial epistemologies, and critical interculturality with discussions on curriculum, culture, and knowledge production. Methodologically, the study is characterized as qualitative research of a bibliographic and documentary nature, using the Roraima Curriculum Document (2019) as its corpus, analyzed from decolonial and intercultural perspectives. The results demonstrate advances in recognizing the cultural, linguistic, and territorial

[1] Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede (EDUCANORTE). Orcid iD https://orcid.org/0009-0008-8977-784X. E-mail: juliana.moraisrr@gmail.com.

[2] Doutora pela Universidade UNESP (2010), professora Adjunta da Universidade Federal de Roraima. Docente permanente do Doutorado EDUCANORTE-UFPA (Pós-Graduação em Educação na Amazônia), docente permanente do Mestrado em Educação (PPGE-UFRR). Orcid iD https://orcid.org/0000-0001-6587-5295. E-mail: drikaalbano@yahoo.com .

diversity of Roraima and in including references to regional discursive genres. However, limitations remain regarding the pedagogical implementation of these guidelines and the overcoming of epistemological hierarchies present in the curriculum. Therefore, the DCRR has the potential to promote decolonial educational practices, provided that it is articulated with critical teacher mediation and the effective appreciation of knowledge produced within the regional context.

Keywords: Local knowledge; Critical interculturality; Pedagogical practices.

Introdução

O ensino de Língua Portuguesa no contexto da Educação Básica brasileira tem sido historicamente marcado pela centralidade em modelos normativos de língua e por práticas pedagógicas que privilegiam cânones literários e gêneros discursivos oriundos de tradições hegemônicas. Tal perspectiva, ao longo do tempo, contribuiu para o silenciamento de produções culturais, linguísticas e literárias situadas em contextos regionais e locais, especialmente aqueles vinculados à Amazônia brasileira, como no estado de Roraima, por exemplo. Assim, é preciso discutir o currículo escolar como instrumento de regulação dos saberes legitimados.

No estado de Roraima, marcado por intensa diversidade cultural, linguística e étnica, além de dinâmicas fronteiriças e transnacionais, a elaboração do Documento Curricular de Roraima (DCRR, 2019) representa o esforço de contextualização das diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), buscando contemplar especificidades locais e regionais. O DCRR propõe, entre outros aspectos, a valorização de gêneros discursivos que circulam no âmbito regional e local, reconhecendo a pluralidade de práticas de linguagem constituintes da experiência sociocultural dos estudantes.

Entretanto, a presença dessas orientações em documento oficial não garante a ruptura com lógicas coloniais que historicamente estruturam o currículo. Torna-se necessário, portanto, problematizar como tais proposições dialogam com perspectivas teóricas questionadoras da hegemonia de saberes eurocentrados e apontam para a valorização de epistemologias outras (Mignolo, 2003, 2017). Nesse sentido, as contribuições das epistemologias decoloniais e da interculturalidade crítica oferecem importantes aportes para repensar o ensino de língua e literatura em contextos marcados pela diversidade (Walsh, 2009, 2010, 2013; Candau, 2012, 2020). Além disso, a perspectiva decolonial contemporânea amplia essa discussão ao enfatizar práticas pedagógicas insurgentes e a produção de saberes situados, especialmente em contextos fronteiriços e plurilíngues (Mignolo; Walsh, 2018).

Nesse caminho, este artigo tem como objetivo discutir, em uma perspectiva teórico-analítica, as orientações do DCRR para o ensino de gêneros discursivos regionais,

articulando-as aos referenciais da decolonialidade e da interculturalidade, a fim de compreender de que modo o documento curricular incorpora a valorização dos saberes locais e em que medida favorece práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural e linguística do contexto amazônico. Para tanto, o artigo está organizado em três seções: inicialmente, apresenta-se o referencial teórico sobre currículo, decolonialidade, interculturalidade crítica e gêneros discursivos; em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos da pesquisa; posteriormente, analisa-se o DCRR[3], destacando seus avanços, limites e possibilidades para o ensino de gêneros discursivos regionais em uma perspectiva decolonial e intercultural. Por fim, retomam-se, nas considerações finais, os principais resultados e suas implicações para as práticas pedagógicas.

1. Referencial teórico

O currículo, longe de se constituir como um instrumento neutro ou meramente técnico, deve ser compreendido como campo de disputas simbólicas, políticas e epistemológicas. Conforme argumentam Moreira e Candau (2007), o currículo representa um conjunto de práticas sociais por meio das quais determinados conhecimentos são selecionados, organizados e legitimados, enquanto outros são marginalizados ou silenciados. Assim, os documentos curriculares expressam projetos de sociedade e concepções de mundo, contribuindo para a produção de identidades, valores e de hierarquias que "silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem na sala de aula" (Moreira; Candau, 2007, p. 25). Tal compreensão desloca o currículo de uma dimensão prescritiva para um terreno de disputas em torno da definição do conhecimento socialmente válido.

Essa disputa torna-se ainda mais relevante no contexto das políticas curriculares contemporâneas. Macedo (2018) problematiza a centralidade atribuída à Base Nacional Comum Curricular ao destacar que a definição de uma "base" comum tende a produzir efeitos de homogeneização, reduzindo a pluralidade de saberes e práticas pedagógicas. Tal movimento aponta para as tensões entre padronização e reconhecimento da diversidade, especialmente em contextos marcados por heterogeneidade cultural e linguística, como o estado de Roraima. Desse modo, a análise de documentos curriculares exige uma leitura

[3] Pesquisa vinculada ao projeto de doutorado intitulado "Práticas Docentes no Ensino de Gêneros Discursivos Regionais com Base no Documento Curricular de Roraima", desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – PGEDA, Associação Plena em Rede (EDUCANORTE).

crítica que considere as relações de poder implicadas na seleção e organização dos conhecimentos escolares.

A seleção dos conteúdos curriculares está profundamente vinculada a relações de poder que atravessam o campo educacional. Nesse sentido, ao privilegiar determinados saberes, linguagens e formas de conhecimento, o currículo reafirma padrões culturais hegemônicos e naturaliza visões de mundo específicas. Conforme destacam Moreira e Candau (2007, p. 25), "nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se saberes populares", isso reforça processos de exclusão simbólica, sobretudo quando os saberes oriundos de grupos historicamente subalternizados não são reconhecidos como legítimos no espaço escolar. Diante disso, os autores sugerem

> que nos situemos, na prática pedagógica culturalmente orientada, além da visão das culturas como inter-relacionadas, como mutuamente geradas e influenciadas, e procuremos facilitar a compreensão do mundo pelo olhar do subalternizado. No currículo, trata-se de desestabilizar o modo como o outro é mobilizado e representado (Moreira; Candau, 2007, p. 34).

Tendo isso em vista, as epistemologias decoloniais podem ajudar a iluminar esses caminhos tortuosos ao oferecem importantes contribuições para a compreensão da formação histórica de tais processos. A partir das reflexões de Quijano (2005), entendemos como a colonialidade do poder se mantém mesmo após o fim formal do colonialismo, estruturando-se por meio da hierarquização dos saberes, das culturas e dos sujeitos. No campo educacional, essa lógica se manifesta na centralidade conferida ao pensamento eurocêntrico, apresentado como universal, racional e neutro, enquanto os conhecimentos produzidos no Sul Global são frequentemente desqualificados ou tratados como saberes menores.

No currículo escolar, a colonialidade do poder se expressa na organização dos conteúdos, na definição dos cânones literários, na escolha das normas linguísticas e na valorização de determinados gêneros discursivos em detrimento de outros (Candau, 2008, p.15). Essa estrutura contribui para a invisibilidade das produções culturais e intelectuais de povos indígenas, comunidades tradicionais, populações periféricas e grupos fronteiriços, reforçando desigualdades históricas no acesso ao conhecimento legitimado. Entendemos tal invisibilidade a partir do que Walsh (2019, p. 12) denomina como "a realidade sociopolítica do neocolonialismo refletido nos modelos de Estado, democracia e nação", pois a escola, originalmente, perpetua um modelo disciplinar interessante ao controle estatal, homogeneizando as diferenças e garantindo determinada ordem, "não simplesmente para que

façam o que se quer, mas para que operem como se quer" (Foucault, 2014, p. 135), mesmo onde não haja ninguém.

Nesse espaço de disputa, entendemos com Walsh (2010) que a educação pode tanto potencializar as estruturas de poder e desigualdade como também tornar-se campo potente de prática crítica voltada à transformação social e epistêmica. Nesse sentido, a autora defende o trabalho a partir da perspectiva da interculturalidade crítica, uma vez que por meio desta, passa-se a questionar o modelo social vigente, construído sob um "padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso" (Walsh, 2009, p. 21). A proposta de uma interculturalidade crítica interessa por sua não operacionalidade na reprodução dos modelos educacionais vigentes, pois primeiramente trabalharia na desconstrução seus pressupostos rumo ao processo de descolonizar o pensamento e adotar um imaginário outro.

A linguagem, enquanto prática social, constitui-se como espaço privilegiado de disputa de sentidos, o que ocorre pois ela tem o poder "de designar, de nomear, de mostrar, de fazer aparecer, de ser o lugar do sentido ou da verdade" (Foucault, 2008, p. 126). A capacidade "da materialidade repetível" (p. 123) do discurso colonialista construiu, normatizou e perpetuou determinadas formas de significar o mundo, e o currículo escolar contribuiu para essa repetição na forma de produzir subjetividades alinhadas a projetos hegemônicos. Todavia, na perspectiva da interculturalidade crítica, a reflexão sobre as práticas de linguagem dos estudantes no ensino de linguagem implica reconhecer tais práticas como atravessadas por suas histórias, territórios e identidades, devendo ser compreendidas como formas legítimas de produção de conhecimento.

Destarte, a reflexão pode funcionar como modo de desconstrução dos ideais homogeneizadores das subjetividades, da cultura e da nação. Nesse sentido, ao tratar do currículo de Língua Portuguesa, o DCRR, propõe

> Outro aspecto importante do sujeito que queremos, é a sua formação cultural. O currículo de Língua Portuguesa possibilitará o acesso e estudo dos mais variados textos da cultura internacional, nacional, regional e local por meio dos gêneros textuais da literatura, do folclore, das tradições populares e dos demais textos que circulam na sociedade. Isto, incrementado pelo ato pedagógico proposto neste currículo, propiciará uma formação que dará conta da diversidade cultural existente, do conhecimento, reconhecimento e valorização dessa diversidade cultural, além desse sujeito se identificar com sua cultura local e nacional (Roraima, 2019, p. 120).

Diante da diversidade cultural encontrada nas escolas de Roraima, principalmente nas escolas públicas, torna-se fundamental questionar quais vozes são autorizadas a falar, quais

saberes são reconhecidos como válidos e quais permanecem silenciados. Mignolo (2003) propõe o conceito de pensamento fronteiriço para explicar a necessidade de produzir conhecimento a partir das margens e dos contextos historicamente subalternizados, rompendo com a lógica universalizante do saber moderno-colonial. Essa perspectiva destaca que os saberes produzidos nas fronteiras não são incompletos ou inferiores, mas resultam de experiências históricas específicas e de resistências.

A reflexão aqui empreendida está voltada a um território no qual convivem diferentes povos, línguas e modos de vida, desafiando modelos curriculares homogeneizantes e, por isso, pensar o currículo a partir da articulação entre linguagem e colonialidade implica reconhecer que a educação é atravessada por disputas de poder. Uma abordagem decolonial exige a problematização das hierarquias que estruturam o conhecimento escolar e a abertura para epistemologias outras (Mignolo, 2003, 2017), capazes de transformar o currículo em um espaço de diálogo intercultural crítico (Walsh, 2010, 2013) e de valorização das histórias locais.

1.2. O trabalho com gêneros literários regionais na escola

Os gêneros discursivos, conforme formulados por Bakhtin (2016), constituem formas relativamente estáveis de enunciados que se organizam a partir das condições históricas e sociais de produção da linguagem. Para o autor, os gêneros se configuram como modos de dizer socialmente construídos, vinculados às diferentes esferas da atividade humana, refletindo valores, finalidades comunicativas e relações sociais específicas. Nessa perspectiva, a linguagem deixa de ser compreendida como um sistema abstrato e passa a ser entendida como prática social situada e formada por signos ideológicos.

Conforme apontam Ribeiro e Sousa (2021, p. 365) “enquanto manifestações sócio-histórico-culturais, a linguagem, assim como os gêneros, não pode ser concebida isoladamente das atividades sociais humanas”. Nesse sentido, trabalhar com gêneros discursivos no espaço escolar, portanto, implica reconhecer que os textos não circulam de forma neutra, mas carregam marcas culturais, históricas e ideológicas. Essa abordagem desloca o ensino de Língua Portuguesa da perspectiva normativista para a concepção que valoriza o uso social da linguagem e a diversidade de práticas discursivas presentes na sociedade, assim como os jogos de interesse ligados a ela.

Nesse contexto, a inserção de gêneros literários voltados para a cultura regional no currículo escolar assume papel fundamental. Textos produzidos em contextos locais e regionais expressam modos específicos de narrar o mundo, constituindo-se como importantes mediadores culturais no processo de ensino-aprendizagem e na perspectiva do ensino decolonial. No espaço literário roraimense, gêneros como cordéis, crônicas, contos, poemas, narrativas orais, letras de canções e textos midiáticos locais revelam experiências históricas, culturais e sociais que dialogam diretamente com o cotidiano dos estudantes. Abreu e Albano (2020), por exemplo, destacam a noção de "cor local" como estratégia simbólica de reconhecimento da região, ressaltando o potencial dos textos regionais para a construção identitária.

Nessa perspectiva, a valorização dos gêneros da literatura regional contribui para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para o reconhecimento das culturas locais como produtoras legítimas de outro modo de ver o mundo. Nesse sentido, o trabalho com textos que re-apresentam a cultura e os modo de ser da região possibilita romper com a centralidade exclusiva de cânones literários nacionais ou eurocêntricos, ampliando o horizonte cultural dos estudantes. Observa-se no DCRR (2019), na habilidade (EF69LP07) do componente Curricular de Língua Portuguesa, a seguinte proposta ao trabalhar com os gêneros discursivos,

> (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação -, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística, decorrente da localização geográfica, em área de fronteira, ou decorrente das diversas culturas indígenas e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero) [...] (Roraima, 2019, p. 182).

No trecho supracitado, pode-se perceber a contribuição dos diferentes gêneros discursivos para práticas pedagógicas mais inclusivas, levando em consideração a diversidade sociocultural e as múltiplas formas de expressão presentes no contexto roraimense. Além disso, a abordagem de textos regionais pode favorecer a articulação entre oralidade, escrita e multimodalidade, na medida em que serão respeitadas as manifestações artísticas dos diferentes grupos, aspectos fundamentais no contexto fronteiriço. Propostas com narrativas orais, performances corporais, produções digitais e textos híbridos, por exemplo, podem ampliar as possibilidades de leitura e interpretação, valorizando práticas culturais diversificadas.

Ao se articular gêneros discursivos do âmbito regional ao letramento literário, abre-se espaço para práticas educativas que reconhecem a pluralidade cultural e linguística dos estudantes. Essa articulação possibilita a construção de experiências de leitura significativas, nas quais os alunos se reconhecem nos textos trabalhados – reconhecem os lugares em que moram, as características urbanas, o ambiente e o clima – e, ao mesmo tempo, ampliem seu repertório cultural. Trata-se de uma abordagem que favorece não apenas o desenvolvimento de competências leitoras, mas também a formação crítica e estética dos sujeitos.

2. Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, por buscar compreender e interpretar as orientações presentes no Documento Curricular de Roraima (DCRR) acerca do ensino de gêneros discursivos regionais, considerando os aspectos históricos, culturais, linguísticos e epistemológicos que permeiam a constituição do currículo escolar. Segundo Antônio Carlos Gil (2008), a pesquisa qualitativa preocupa-se em compreender os fenômenos em seu contexto, privilegiando a análise dos significados, das relações sociais e das interpretações produzidas pelos sujeitos e pelos documentos. Nessa perspectiva, o estudo não pretende quantificar dados, mas compreender criticamente como o currículo dialoga com as epistemologias decoloniais e com a valorização dos saberes regionais.

Quanto aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se em estudos que discutem currículo, decolonialidade, interculturalidade crítica, gêneros discursivos e letramento, constituindo o referencial teórico que sustenta as análises desenvolvidas. A pesquisa documental teve como corpus de análise o Documento Curricular de Roraima (DCRR), documento oficial que orienta a organização curricular da Educação Básica no estado. Foram examinadas, especificamente, as habilidades, os objetos de conhecimento e as orientações pedagógicas do componente curricular de Língua Portuguesa relacionadas ao ensino de gêneros voltados para cultura regional, à formação do leitor literário, à oralidade e à valorização da diversidade linguística e cultural. A escolha do documento justifica-se por seu papel normativo na organização das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas de Roraima e por apresentar referências explícitas ao contexto regional e amazônico.

A análise dos dados foi realizada por meio de uma análise documental de natureza interpretativa, fundamentada nas epistemologias decoloniais e na interculturalidade crítica. Inicialmente, procedeu-se à leitura integral do DCRR, seguida da seleção de trechos que

abordam a presença de gêneros discursivos regionais e a valorização dos conhecimentos locais. Posteriormente, esses excertos foram confrontados com o referencial teórico adotado, buscando identificar aproximações, tensões, limites e potencialidades do documento curricular em relação à construção de um currículo comprometido com a diversidade cultural e com a superação de perspectivas eurocêntricas.

3. O Documento Curricular de Roraima: uma crítica

O Documento Curricular de Roraima, elaborado em consonância à BNCC, orienta para a contextualização dos conteúdos e a valorização das manifestações culturais locais e regionais. No componente curricular de Língua Portuguesa, o DCRR propõe o trabalho com diferentes gêneros discursivos, incluindo aqueles vinculados à cultura regional, como forma de promover aprendizagens significativas. Uma reflexão sobre o DCRR a partir da ideia de interculturalidade crítica junto a Walsh (2009) permite refletir sobre seus avanços e sobre o reconhecimento efetivo da diversidade cultural. Vejamos a seguir, alguns trechos retirados do referido documento.

Quadro 1 - Formação de leitor

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	**Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)**	**Formação de leitor**	(EF12LP02) Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, inclusive os textos regionais, de acordo com as necessidades e interesses.	É fundamental criar momentos de leitura e busca de textos, pesquisa para esta prática de leitura. Pode-se pensar na organização de acervos, montagem de cantinhos da leitura, rodas de leitura, em que as crianças trazem sugestões do que querem que seja lido, compartilhando e sugerindo para os colegas o que se vai ler.

Fonte: DCRR, 2019.

Inicialmente, podemos dizer que na descrição da habilidade (EF12LP02), tendo como objeto de conhecimento a "formação de leitor", o texto apresenta-se como relativamente incipiente ao mencionar "inclusive os textos regionais", pois não centraliza sua importância, e não indica nenhuma referência de texto ou obra regional para contemplar essa habilidade. Na orientação didática, apresentada no último quadro, propõe "que as crianças trazem sugestões do que querem que seja lido", no entanto, o documento desconsidera que as preferências leitoras também são socialmente construídas e atravessadas por processos de legitimação cultural.

Conforme Moreira e Candau (2007), o currículo é uma prática cultural marcada por escolhas políticas que definem quais conhecimentos são legitimados. Sem a mediação pedagógica intencional, há o risco do predomínio de narrativas oriundas de tradições europeias ou norte-americanas, em detrimento das produções locais e regionais. Ao incluir a cultura regional, o DCRR apenas sinaliza a tentativa de tensionar currículos homogeneizantes, mas ainda permanece com hierarquias epistemológicas eurocentradas (Quijano, 2005).

A seguir, veremos outro exemplo de um trecho retirado do DCRR (2019) do componente curricular de Língua Portuguesa, ao tratar do campo artístico literário, referente à prática de linguagem "leitura/escuta", e do objeto de conhecimento "formação do leitor literário".

Quadro 2 - Formação de leitor literário

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	**Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)**	**Formação do leitor literário**	(EF15LP15) Reconhecer que os textos literários fazem parte do mundo do imaginário e apresentam uma dimensão lúdica, de encantamento, valorizando-os, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade, fazendo isto a partir da contação de histórias e da leitura de textos ou livros da literatura infantil universal, nacional, regional e local.

Fonte: DCRR, 2019.

Sobre a formação do leitor literário, a habilidade (EF15LP15) trata de gêneros textuais no âmbito literário e menciona a necessidade de seu reconhecimento, "valorizando-os, em sua diversidade cultural" e finaliza propondo "textos ou livros da literatura infantil universal, nacional, **regional e local**" (Roraima, 2019, p. 138, *grifo nosso*). À luz de Moreira e Candau (2007), tal diretriz pode ser interpretada como movimento de reconhecimento da diversidade cultural na dimensão constitutiva do currículo. Os autores defendem que o conhecimento escolar resulta de processos de seleção cultural, nos quais determinados saberes são legitimados enquanto outros são silenciados. Nesse sentido, ao incluir explicitamente a cultura local e regional como objeto de ensino, o DCRR sinaliza uma tentativa de tensionar a tradição curricular que privilegia conteúdos e gêneros vinculados a matrizes culturais hegemônicas. Entretanto, conforme problematiza Quijano (2005), a colonialidade do poder

não se limita à exclusão explícita de saberes, mas opera, sobretudo, por meio da hierarquização epistemológica que naturaliza o eurocentrismo como parâmetro universal de conhecimento.

Nessa perspectiva, a efetivação de uma proposta curricular que valorize a diversidade exige a adoção de práticas pedagógicas de orientação decolonial. Entre elas, por exemplo, destacam-se: a seleção intencional de obras de autores regionais, indígenas e afro-brasileiros, não como complemento, mas como eixo estruturante do trabalho literário; a promoção de rodas de leitura e de conversa que articulem os textos literários às experiências culturais dos estudantes e de suas comunidades; o desenvolvimento de projetos de leitura que envolvam narrativas orais, memórias locais e as produções culturais da região.

Além disso, é fundamental incentivar práticas de mediação em que os estudantes sejam convidados a produzir releituras, reescritas e interpretações a partir de suas próprias referências culturais, deslocando o papel do leitor de receptor para sujeito ativo na construção de sentidos. Tais práticas contribuem para reconhecer os saberes locais não apenas como objetos de estudo, mas como formas legítimas de produção de conhecimento. A seguir, vejamos outro exemplo que tem como objeto de conhecimento a "Formação de leitor literário".

Quadro 3 - Formação de leitor literário

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO	**Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)**	Formação do leitor literário	(EF35LP21) Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores locais, regionais e internacionais.

Fonte: DCRR, 2019.

Esse trecho do DCRR (2019), que tem como habilidade (EF35LP21), propõe "preferências por gêneros, temas, autores locais, regionais e internacionais". Esse trecho reforça a importância do conhecimento situado. Para Mignolo (2003), a produção de saberes a partir das histórias locais constitui uma forma de resistência aos projetos globais hegemônicos. A menção à pluralidade de saberes (textos literários de diferentes gêneros) para

o letramento literário aponta a abertura epistemológica do currículo aos textos mais próximos dos discentes. Segundo Moreira e Candau (2007), reconhecer diferentes saberes implica questionar a monocultura do conhecimento escolar. Entretanto, à luz de Quijano (2005), permanece o desafio de evitar que esses saberes sejam incorporados de forma subalterna, mas sejam, preferencialmente, valorizados em sua diversidade. Vejamos, a seguir, outro trecho retirado do DCRR (2019).

Quadro 4 – Produção de texto oral

CAMPO DA VIDA COTIDIANA	**Oralidade**	**Produção de texto oral**	(EF02LP15) Cantar cantigas, lendas e canções tanto as clássicas como as populares nacionais, regionais e locais, obedecendo ao ritmo e à melodia.	Atividade permanente, a roda de conversa poderá ser o momento de incluir as cantigas, lendas e canções, que podem ser cantadas inclusive com movimentos rítmicos e tradicionais.

Fonte: DCRR, 2019.

Na habilidade (EF02LP15), o gênero discursivo do objeto de conhecimento "Produção de texto oral" trata-se de "lendas e canções", que faz menção ao contexto "regional e local" como práticas sociais e aproxima o DCRR de abordagens sociointeracionistas da linguagem. Conforme Quijano (2005), a colonialidade do poder se manifesta na hierarquização dos discursos (como as clássicas), atribuindo maior valor aos gêneros associados à cultura letrada ocidental e, por isso a efetivação dessa diretriz precisa se associar às práticas pedagógicas críticas questionadoras de tais hierarquias.

Ademais, na orientação pedagógica, já direcionada e recortada para o estado de Roraima, seria necessário haver sugestões de textos regionais e locais para que as lendas e canções regionais sejam, de fato, exploradas em sala de aula. Embora esse enunciado dialogue com a compreensão do currículo como construção situada, limita-se a aproximar mais de uma interculturalidade de reconhecimento do que de uma interculturalidade crítica, uma vez que não explicita estratégias pedagógicas voltadas ao enfrentamento da colonialidade do saber. Para Moreira e Candau (2007), reconhecer o contexto sociocultural implica valorizar identidades e experiências historicamente silenciadas. Sob a perspectiva de Mignolo (2003), tal orientação pode ser compreendida como abertura ao pensamento fronteiriço, desde que o contexto não seja tratado apenas como elemento ilustrativo, mas como produtor legítimo de conhecimento. A seguir, veremos, no trecho abaixo, no componente curricular de Língua Portuguesa, menção à diversidade linguística em Roraima.

Quadro 5 – Variação linguística

TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	**Análise linguística/semiótica**	Variação linguística	(EF69LP55) Reconhecer as variedades da língua falada, (presentes no estado de Roraima, em razão das populações indígenas aqui existentes, pela situação de fronteira com outros países, e ainda pelo acentuado processo migratório no estado) o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico, este, a ser combatido pela escola	Sugere-se a pesquisa e a construção de "mapa linguístico", sob a orientação/supervisão do professor, para registar as variações lexical, fonológico e outros para que os alunos conheçam e respeitem a diversidade linguística local.

Fonte: DCRR, 2019.

A habilidade (EF69LP55) que trata do objeto de conhecimento "variação linguística" propõe, na orientação pedagógica, a construção de um gênero textual de caráter expositivo e informativo que é o "mapa linguístico" (uma linguagem cartográfica que mescla elementos verbais e não-verbais). Diante disso, o reconhecimento da diversidade assume centralidade em um território marcado por fronteiras culturais e linguísticas. Segundo Mignolo (2003), esses espaços fronteiriços são férteis para a produção de saberes outros. Contudo, como alerta Walsh (2010), o reconhecimento da diversidade pode se limitar a uma interculturalidade funcional, caso não promova transformações nas estruturas curriculares. O trecho aproxima o DCRR do discurso da interculturalidade, no entanto, conforme Walsh (2009), o respeito às diferenças, sobretudo às variedades linguísticas, precisa estar articulado a ações pedagógicas que enfrentem as relações de poder e a colonialidade do saber. Caso contrário, corre-se o risco de uma interculturalidade meramente retórica.

Diante dessas observações, a reflexão rápida do Documento Curricular de Roraima (DCRR) permite compreendê-lo como um artefato político-pedagógico sobre disputas em torno da seleção, legitimação e organização dos saberes escolares. Nesse sentido, o documento é aqui interpretado não apenas como conjunto normativo de prescrições pedagógicas, mas como texto que materializa epistemologias de matrizes hegemônicas e saberes historicamente subalternizados.

3.1 Reconhecimento discursivo da diversidade: avanços declarativos

O DCRR apresenta, em seu discurso introdutório e em diversas habilidades do componente Língua Portuguesa, o reconhecimento da diversidade cultural, linguística e

territorial característico do estado de Roraima. Tal reconhecimento manifesta-se na valorização do contexto local, na menção a gêneros discursivos regionais e na abertura para práticas de linguagem vinculadas às experiências socioculturais dos estudantes.

Esse movimento pode ser interpretado como avanço em relação a currículos tradicionalmente orientados por referenciais homogêneos e eurocentrados, ao sinalizar a importância de considerar o território amazônico e suas múltiplas vozes. Conforme adverte Walsh (2009), o reconhecimento da diversidade, quando restrito ao plano discursivo, corre o risco de assumir um caráter meramente funcional, sem promover deslocamentos efetivos nas estruturas de poder que organizam o conhecimento escolar.

No caso do DCRR, observa-se o reconhecimento da diversidade frequentemente associado a termos genéricos, como “textos regionais” ou “contexto local”, sem a explicitação dos sujeitos, das práticas culturais ou das tradições discursivas a que se referem. Tal generalização, embora discursivamente inclusiva, tende a diluir a potência política dos saberes locais, convertendo-os em categorias amplas e pouco problematizadas.

Ainda que se reconheça que documentos curriculares operam, propositalmente, em um nível de maior abrangência, tal justificativa não pode ser usada para evitar discussões mais profundas sobre as relações de poder que influenciam a escolha e a organização dos conhecimentos ensinados na escola. Ao contrário, por se tratar de um documento voltado a uma realidade regional específica, com grandes desigualdades sociais, étnicas e culturais, o uso de termos muito gerais pode acabar reforçando a invisibilidade e a desvalorização dos saberes locais.

3.2 Operacionalização pedagógica: entre a abertura e a indeterminação

No que se refere à operacionalização pedagógica dos gêneros discursivos voltados para cultura local, o DCRR apresenta orientações que indicam possibilidades de trabalho com práticas de linguagem situadas, especialmente no campo da oralidade, da variação linguística e da multimodalidade. Entretanto, a leitura aponta essa abertura ainda carente de diretrizes pedagógicas mais consistentes. A ausência de critérios claros para a seleção, mediação e problematização dos gêneros regionais pode dificultar o trabalho do professor rumo ao caminho da promoção de um novo currículo.

Entendemos que o trabalho do professor não pode ser definido ou cerceado, todavia é necessário um caminho que aponte as perspectivas críticas que devem ser trabalhadas:

discussão sobre a necessidade de textos não hegemônicos, sobre a existência de diversos pontos de vista, sobre a necessidade do diálogo entre esses diversos pontos de vista,

> assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem em que todos fomos, de uma maneira ou de outra, participantes (Walsh, 2009, p. 24).

Destarte, um novo currículo poderá ser vislumbrado e colocado em prática. Nesse novo currículo, além do reconhecimento da subalternização forçada de identidades e culturas ocorridas desde a colonização, será trabalhado também a possibilidade de construção de relações entre as múltiplas culturas, também separadas desde o processo de colonização. Leitura e produção textual poderão estar voltadas aos discursos que evidenciem a diversidade de mundos que compõem a nação, assim como as aprendizagens que cada um é capaz de proporcionar: des-cobrir a interculturalidade imbricada na sociedade, na cultura e, portanto, na educação.

Considerações finais

Este estudo discutiu o Documento Curricular de Roraima (DCRR) à luz das epistemologias decoloniais e da interculturalidade crítica, refletindo sobre as orientações para o ensino de gêneros discursivos regionais no componente curricular de Língua Portuguesa. Destarte, entendemos que o documento apresenta avanços ao reconhecer a diversidade cultural, linguística e territorial característica do contexto roraimense, especialmente ao valorizar produções discursivas locais e regionais como objetos legítimos de ensino. Tal movimento sinaliza a abertura para práticas pedagógicas que dialogam com as experiências socioculturais dos estudantes e potencialmente contribuem para a construção de processos educativos mais contextualizados.

Todavia, embora o DCRR reconheça a pluralidade cultural, é necessário um reconhecimento acompanhado de problematizações das hierarquias epistemológicas que historicamente estruturam o currículo escolar – também da formação do professor, seara na qual não nos propusemos a desenvolver aqui, mas também necessita de direcionamentos reflexivos voltados à certa descolonização das estruturas institucionais, das “mentes” ou epistemes. Nesse sentido, a incorporação dos gêneros voltados para cultura e identidade regionais no currículo não garante, por si só, uma abordagem decolonial. Torna-se necessário

a inclusão acompanhada de orientações críticas capazes de problematizar relações de poder, reconhecer a legitimidade das múltiplas formas de expressão e promover o diálogo intercultural em sua dimensão política e epistemológica. A perspectiva decolonial, portanto, exige não apenas a ampliação do repertório textual, mas a transformação das bases que orientam a seleção, organização e legitimação dos conhecimentos escolares.

Diante disso, conclui-se que o DCRR apresenta potencial significativo para a construção de práticas educativas alinhadas às epistemologias decoloniais, especialmente no campo do ensino de Língua Portuguesa. Contudo, a efetivação desse potencial depende de mediações docentes críticas e de processos formativos que incentivem a leitura contextualizada do documento curricular. Assim, o currículo pode deixar de operar como instrumento de reprodução de hierarquias culturais e tornar-se espaço de valorização dos saberes locais, de reconhecimento das identidades plurais e de promoção da justiça social e epistemológica.

A transformação curricular demanda ações contínuas que articulem políticas educacionais, práticas pedagógicas e formação docente, de modo a consolidar uma educação comprometida com a diversidade, com o diálogo intercultural crítico e com a construção de outras possibilidades de produção do conhecimento no espaço escolar.

Referências bibliográficas

ABREU, Valtenir S. de; ALBANO, Adriana H. de O. Identidade e região em "Quadras ao Roraimeira". **Revista EntreLetras**, v. 11, n. 1, p. 154-169, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/7073/16704. Acesso em: 08 out. 2025.

ARROYO, Miguel. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação Infantil e Ensino Fundamental**.** Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, Vera M. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul-set. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/phjDZW7SVBf3FnfNL4mJywL/?format=pdf&lang=pt&ilang=en. Acesso em: 15 fev. 2026.

CANDAU, Vera M. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 13, p. 678-686, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949. Acesso em: 18 mar. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

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

KLEIMAN, Angela. **Preciso "ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Campinas: Cefiel, 2005.

MACEDO, Elizabeth. A base é a base: e o currículo o que é? *In*: AGUIAR, Marcia A. da S.; DOURADO, Luiz F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018, p. 28-33.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, 2014. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/21666/15916. Acesso em: 18 abr. 2026.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 94, p. 2-18, jun. 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt&utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 18 jan. 2025.

MIGNOLO, Walter D.; WALSH, Catherine E. **On decoloniality**: concepts, analytics, praxis. Durham: Duke University Press, 2018.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MOREIRA, Antonio F. B.; CANDAU, Vera M. Currículo, Conhecimento e Cultura. *In*: MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: MEC, 2007, p. 17-48.

MOREIRA, Antonio F.; CANDAU, Vera. M. (Org.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RIBEIRO, Luiz A.; SOUZA, Claudia M. de. Considerações sobre pesquisa e gêneros discursivos para a educação básica. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 21, n. 3, p. 363-382, set./dez. 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ld/a/f676qZKyRyPGdSYqF7D8Pyw/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 18 ago. 2025.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação. **Documento Curricular de Roraima**. Boa Vista, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, p. 63-82, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, sociedad- luchas (de)coloniais de nuestra época**. Quito: Universidad andina simon bolivar/ abya yala, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: VIAÑA, Jorge U.; TAPIA, Luiz; WALSH. Catherine (Org.). **Construyendo interculturalidad crítica**. 3. ed. La Paz, Bolívia: CAB Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010. p. 75-97.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *In*: WALSH, Catherine. (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/0fz0z757

Formação docente, políticas educacionais e Altas Habilidades ou Superdotação: desafios da Educação Superior para a Educação Básica[1]

Teacher Training, Educational Policies, and High Abilities or Giftedness: Challenges for Higher Education Regarding Basic Education

Priscilla Basmage Lemos Drulis[2] 0000-0003-0622-2504[I]
Célia Mirian da Silva Nogueira [3] 0000-0002-3722-9285[II]

[I] Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande, MS, Brasil; pribasmage@gmail.com
[II] Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, Campo Grande, MS, Brasil; nogueiraceliamiriam@gmail.com

Resumo:
Este artigo aborda a inserção da temática das Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) na formação inicial de professores em cursos de licenciatura, considerando sua relação com as políticas educacionais inclusivas e suas implicações para o trabalho docente na Educação Básica. O objetivo consiste em analisar em que medida a Educação Superior tem incorporado conhecimentos sobre AH/SD na formação docente, de modo a preparar futuros professores para identificar e atender esse público. A pesquisa fundamenta-se em referenciais sobre formação docente, educação inclusiva e políticas educacionais, com destaque para autores como Nóvoa, Saviani, Romanowski, Morin, Mendes, Pérez e Freitas e Renzulli. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de Projetos Pedagógicos de Cursos, matrizes curriculares e ementas de licenciaturas de uma universidade pública federal, utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin. Os resultados evidenciam que, embora os documentos contemplem princípios da educação inclusiva, a abordagem das AH/SD permanece superficial, concentrando-se no atendimento às exigências legais, sem assegurar formação teórica e prática consistente. Conclui-se que persistem lacunas na formação inicial, tornando necessária a reestruturação curricular das licenciaturas para fortalecer a preparação docente e contribuir para a efetivação da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Licenciatura; Currículo; Trabalho docente.

Abstract:
This article addresses the inclusion of the topic of High Abilities/Giftedness (HA/G) in initial teacher training programs, considering its relationship with inclusive educational policies and its implications for teaching practice in basic education. The objective is to analyze the extent to which higher education has incorporated knowledge regarding HA/G into teacher training, aiming to prepare future teachers to identify and support this student population. The research is grounded in theoretical frameworks concerning teacher training, inclusive education, and educational policies, highlighting

[1] O presente artigo é derivado de pesquisa de dissertação concluída no âmbito de Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. O estudo original, intitulado Condicionantes que incidem na compreensão de professores de escolas do ensino comum de Campo Grande sobre Altas Habilidades/Superdotação".

[2] Doutora em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS, 2021). Graduada em Pedagogia pela UCDB (2004). Professora Colaboradora da UEMS de Campo Grande.. E-mail: pribasmage@gmail.com

[3] Dra. em Educação pelo Programa de doutorado da UCDB. E-mail: nogueiraceliamiriam@gmail.com

authors such as Nóvoa, Saviani, Romanowski, Morin, Mendes, Pérez e Freitas, and Renzulli. This is a qualitative study of a documentary and bibliographic nature, conducted through the analysis of pedagogical course projects, curriculum matrices, and course syllabi from a federal public university, utilizing the content analysis method proposed by Bardin. The results indicate that, although the documents incorporate principles of inclusive education, the approach to HA/G remains superficial, focusing on meeting legal requirements without ensuring consistent theoretical and practical training. The study concludes that gaps persist in initial teacher training, necessitating a curricular restructuring of these programs to strengthen teacher preparation and contribute to the effective implementation of inclusive education

Keywords: Inclusive education; Teacher training; Curriculum; Teaching work.

Introdução

A consolidação da educação inclusiva no Brasil tem sido marcada por importantes avanços no campo das políticas educacionais, especialmente a partir da compreensão da educação como direito social e da defesa de uma escola comprometida com a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de todos os estudantes. A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) e a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (2026), entre outros dispositivos normativos, expressam o movimento de construção de sistemas educacionais orientados pela perspectiva da inclusão e pela valorização da diversidade humana.

Entretanto, a efetivação dessas políticas no cotidiano da educação básica permanece atravessada por desafios que envolvem as condições objetivas de trabalho docente, a organização escolar, os recursos disponíveis e, especialmente, os processos de formação dos professores. As transformações ocorridas no campo educacional têm ampliado as demandas atribuídas ao trabalho docente, exigindo profissionais capazes de responder à heterogeneidade dos estudantes e desenvolver práticas pedagógicas que considerem diferentes ritmos, potencialidades e necessidades educacionais.

Nesse contexto, a formação inicial docente realizada no âmbito da Educação Superior assume papel estratégico, uma vez que constitui espaço de construção dos conhecimentos teóricos, políticos e pedagógicos necessários ao exercício profissional. A universidade, enquanto instituição formadora, possui responsabilidade na articulação entre os fundamentos

das políticas educacionais, os conhecimentos científicos produzidos no campo da educação e as demandas concretas enfrentadas pelos professores na Educação Básica.

Entre os desafios presentes nesse processo destaca-se a formação para o atendimento dos estudantes público da Educação Especial, incluindo aqueles com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Embora reconhecidos pelas políticas nacionais como sujeitos da Educação Especial, esses estudantes ainda permanecem, em grande medida, invisibilizados nos espaços escolares, seja pelas dificuldades relacionadas à identificação de suas características, seja pela insuficiência de conhecimentos docentes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que favoreçam suas potencialidades.

A temática das Altas Habilidades ou Superdotação evidencia uma das contradições presentes no campo das políticas inclusivas: embora existam marcos legais que assegurem o direito desses estudantes, persistem lacunas entre a proposição das políticas e sua materialização nas práticas escolares. Nesse contexto, compreender a formação inicial implica analisar também as transformações do trabalho docente, uma vez que as políticas educacionais ampliaram as responsabilidades atribuídas aos professores, exigindo conhecimentos capazes de responder à diversidade e às diferentes necessidades educacionais presentes na escola.

Dessa maneira, discutir a formação docente para a educação inclusiva implica analisar não apenas os currículos dos cursos de licenciatura, mas também as relações entre políticas educacionais, universidade e escola de educação básica. A ausência ou abordagem insuficiente de determinados conhecimentos, como aqueles relacionados às Altas Habilidades ou Superdotação, revela desafios que atravessam a formação profissional e repercutem no trabalho realizado pelos professores no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, este estudo tem como problema de pesquisa: como a formação inicial de professores desenvolvida pela Educação Superior tem incorporado a temática das Altas Habilidades ou Superdotação frente às demandas das políticas educacionais inclusivas e quais implicações essa formação produz para o trabalho docente na educação básica?

O objetivo geral consiste em analisar a inserção da temática das Altas Habilidades ou Superdotação na formação inicial docente em cursos de Educação Superior, considerando suas relações com as políticas educacionais inclusivas e suas implicações para o trabalho docente na educação básica.

A questão que orienta a investigação é: em que medida os processos formativos desenvolvidos pela Educação Superior têm possibilitado aos futuros professores a construção

de conhecimentos necessários para reconhecer e atender estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no contexto da educação inclusiva?

Parte-se da tese de que apesar dos avanços das políticas públicas inclusivas, a formação inicial oferecida pela Educação Superior ainda apresenta lacunas quanto à inserção da temática das Altas Habilidades ou Superdotação, repercutindo no trabalho docente e limitando a efetivação da educação inclusiva na educação básica.

1. Referencial teórico

1.1 Políticas educacionais e formação docente para a educação básica

A qualidade da educação básica está diretamente relacionada à qualidade da formação inicial e continuada ofertada aos professores. Nesse contexto, as políticas educacionais voltadas à formação docente assumem papel estratégico, pois orientam a organização dos cursos de licenciatura, a definição dos currículos e o desenvolvimento de competências profissionais necessárias ao exercício da docência. As Instituições de Educação Superior, responsáveis pela formação inicial dos futuros professores, constituem o espaço privilegiado para a construção de conhecimentos científicos, pedagógicos, éticos e políticos que fundamentam o trabalho docente e influenciam diretamente a efetivação das políticas educacionais na educação básica.

Na mesma direção, Romanowski (2007) defende que a formação docente constitui um processo contínuo de desenvolvimento profissional, que ultrapassa os limites da formação inicial. Segundo a autora, a constituição da profissionalidade docente inicia-se ainda no percurso formativo básico, consolida-se nos cursos de licenciatura e se amplia ao longo da carreira por meio da formação continuada, possibilitando ao professor reconstruir conhecimentos, aperfeiçoar sua prática pedagógica e responder às demandas em constante transformação da realidade educacional.

Essa compreensão amplia o papel da universidade, que deixa de ser apenas o espaço de certificação profissional para constituir-se como ambiente de produção de conhecimentos, reflexão crítica e construção da identidade docente. Nessa perspectiva, Nóvoa (1997) defende que a profissionalização do professor se fortalece por meio da formação compartilhada, do diálogo entre pares e da valorização das experiências construídas no exercício da docência. Para o autor, “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação

mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando" (Nóvoa, 1997, p. 26).

Entretanto, compreender a formação docente apenas como aquisição de técnicas pedagógicas revela-se insuficiente diante da complexidade do trabalho desenvolvido pelos professores na Educação Básica. Morin (2007) argumenta que os problemas educacionais exigem uma perspectiva capaz de integrar diferentes dimensões do conhecimento, superando a fragmentação disciplinar que historicamente caracteriza os processos formativos. Nessa direção, formar professores implica desenvolver competências para interpretar a complexidade das práticas educativas, estabelecer relações entre diferentes campos do conhecimento e responder criticamente aos desafios impostos pelas transformações sociais e pelas políticas educacionais contemporâneas.

Essa perspectiva aproxima-se da concepção de Sacristán (2000), para quem a docência constitui processo contínuo de reflexão crítica sobre a prática, no qual o professor também pesquisa sua própria ação e contribui para formar estudantes críticos e reflexivos. Na mesma direção, Duarte (2003) e Saviani (2005) defendem que a profissionalização docente requer sólida base teórica, capaz de articular conhecimentos científicos, filosóficos e pedagógicos às experiências escolares, sendo teoria e prática dimensões indissociáveis da formação. Essa compreensão dialoga com o conceito de autonomia docente discutido por Sales, Deixa e Chicote (2021), que a associam não à atuação isolada do professor, mas à capacidade de analisar criticamente diferentes contextos e tomar decisões fundamentadas em princípios científicos, éticos e pedagógicos, construída ao longo do percurso formativo e fortalecida pela pesquisa e pela reflexão coletiva.

Nessa perspectiva, as políticas de formação docente extrapolam a dimensão curricular e assumem papel estruturante para a qualidade da Educação Básica. A maneira como as universidades organizam seus currículos, selecionam conteúdos, desenvolvem práticas pedagógicas e promovem experiências formativas repercute diretamente na atuação dos futuros professores e, consequentemente, na efetivação das políticas educacionais.

Desse modo, discutir políticas de formação docente significa reconhecer que a qualidade da educação básica depende, em grande medida, da formação inicial e continuada desenvolvida pelas Instituições de Educação Superior. É nesse espaço que se constroem os fundamentos científicos, pedagógicos e éticos que orientarão a atuação dos futuros professores diante dos desafios contemporâneos da docência, entre eles a efetivação da

educação inclusiva e o atendimento às especificidades dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação.

Sob essa perspectiva, as políticas de formação docente não apenas orientam a organização curricular das licenciaturas, mas também redefinem as condições do trabalho docente na Educação Básica. À medida que novas demandas educacionais são incorporadas ao cotidiano escolar, amplia-se a responsabilidade atribuída ao professor, exigindo conhecimentos especializados, capacidade de tomada de decisão e permanente articulação entre teoria e prática. Assim, compreender a formação inicial significa compreender também as transformações do trabalho docente produzidas pelas políticas educacionais contemporâneas.

1.2. Formação docente para a educação inclusiva: desafios da preparação para o atendimento aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação

A consolidação da educação inclusiva pressupõe que a formação inicial de professores prepare os licenciandos para responder à diversidade presente na educação básica, contemplando também as especificidades dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD). Embora as políticas educacionais brasileiras reconheçam esse público como integrante da Educação Especial e assegurem o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a temática ainda ocupa espaço reduzido nos currículos dos cursos de licenciatura, repercutindo na preparação dos futuros professores para identificar, compreender e atender às necessidades educacionais desses estudantes.

Diversos estudos evidenciam que a formação docente constitui um dos principais fatores para a efetivação das políticas de educação inclusiva voltadas às AH/SD. Virgolim (1998), Pinto (2002), Fleith (2002) e Pérez (2011) defendem que os cursos de formação inicial devem oportunizar aos futuros professores conhecimentos científicos sobre as características desse público, bem como desenvolver competências para planejar práticas pedagógicas capazes de favorecer o desenvolvimento de seus potenciais. Nessa perspectiva, a formação oferecida pelas Instituições de Educação Superior não deve restringir-se à transmissão de conteúdos teóricos, mas possibilitar a compreensão das especificidades das AH/SD e de suas implicações para o trabalho docente na Educação Básica.

Entretanto, a literatura evidencia que essa preparação ainda apresenta importantes lacunas. Pérez e Freitas (2011, p. 112) observam que, nos cursos de licenciatura, a temática das Altas Habilidades ou Superdotação, quando contemplada, costuma ser apresentada "de

forma tão superficial que não permite uma compreensão adequada por parte dos futuros professores". Essa fragilidade repercute diretamente na atuação profissional, contribuindo para a invisibilidade desses estudantes e para a permanência de concepções equivocadas que dificultam sua identificação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas adequadas.

Nesse contexto, a formação inicial assume papel decisivo na desconstrução de mitos historicamente associados às Altas Habilidades/Superdotação, sobretudo o equívoco de associá-las exclusivamente ao elevado desempenho escolar. Renzulli e Reis (1985) argumentam que as contribuições mais relevantes para o conhecimento, a ciência e a sociedade decorrem da criatividade e da produção intelectual, e não apenas do rendimento acadêmico. Na mesma direção, Treffinger e Renzulli (1986) defendem que a escola deve criar condições para o desenvolvimento dos talentos de todos os estudantes, organizando alternativas pedagógicas que favoreçam a identificação de comportamentos superdotados, sem restringi-los ao alto desempenho escolar ou ao quociente de inteligência.

Essa perspectiva implica reconhecer que a atuação docente demanda conhecimentos sobre estratégias de enriquecimento curricular e flexibilização das práticas pedagógicas. Corroborando esse entendimento, Renzulli (2014) destaca que o trabalho pedagógico voltado aos estudantes com AH/SD deve priorizar o desenvolvimento de talentos, criatividade e autonomia, tornando imprescindível que a formação docente contemple práticas interdisciplinares e recursos pedagógicos capazes de responder às necessidades educacionais desses estudantes.

Sob a perspectiva da educação inclusiva, Rodrigues (2006) sustenta que a efetivação da inclusão escolar depende da construção de políticas, culturas e práticas institucionais que reconheçam e valorizem a participação de todos os estudantes na produção compartilhada do conhecimento. Para o autor, a qualidade da educação está diretamente relacionada à promoção de ambientes de aprendizagem que respeitem a diversidade, favoreçam a participação ativa dos alunos e assegurem condições de equidade, sem discriminação.

Esse entendimento reforça que a efetivação da educação inclusiva não depende apenas da existência de marcos legais, mas da formação de professores capazes de transformar esses princípios em práticas pedagógicas concretas.

Nessa mesma direção, Mendes (2010) destaca que a inclusão escolar exige investimentos permanentes na formação docente, de modo que os futuros professores desenvolvam conhecimentos e competências para atuar com a diversidade presente nas salas de aula da educação básica. No caso das Altas Habilidades ou Superdotação, esse desafio

torna-se ainda mais evidente diante da limitada inserção da temática nos currículos das licenciaturas e da reduzida oferta de programas de formação continuada específicos para essa área.

Assim, embora os avanços das políticas públicas tenham ampliado o reconhecimento dos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação como sujeitos de direito, permanece o desafio de incorporar essa temática de forma consistente na formação inicial ofertada pelas Instituições de Educação Superior. A superação dessa lacuna representa condição essencial para preparar futuros professores capazes de identificar potencialidades, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e contribuir para a efetivação do direito à aprendizagem de todos os estudantes na educação básica.

Essas lacunas repercutem diretamente no trabalho docente desenvolvido na Educação Básica, uma vez que limitam a autonomia pedagógica dos professores para reconhecer diferentes perfis de aprendizagem, elaborar estratégias diversificadas de ensino e promover práticas efetivamente inclusivas. Dessa forma, a ausência de uma formação consistente acerca das Altas Habilidades/Superdotação produz impactos que ultrapassam o currículo universitário, alcançando o cotidiano das escolas e as condições concretas de exercício da docência.

1.3 Políticas de formação docente na Educação Superior: desafios para a formação inicial e o trabalho docente na educação básica

As políticas educacionais brasileiras atribuem às Instituições de Educação Superior (IES) papel estratégico na formação inicial de professores, reconhecendo que a qualidade da educação básica está diretamente relacionada aos processos formativos desenvolvidos nos cursos de licenciatura. Nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica orientam que a formação docente articule fundamentos científicos, pedagógicos e éticos, preparando profissionais capazes de atuar em contextos marcados pela diversidade e pela inclusão.

Essa perspectiva evidencia que a efetivação das políticas de educação inclusiva depende, em grande medida, da qualidade da formação inicial ofertada pelas Instituições de Educação Superior. São os cursos de licenciatura que estruturam os conhecimentos pedagógicos, didáticos e específicos que orientarão a atuação dos futuros professores na

educação básica. Quando a temática das Altas Habilidades ou Superdotação permanece periférica nos currículos, perpetuam-se lacunas que repercutem na identificação, no atendimento educacional especializado e na garantia do direito à aprendizagem desses estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais reafirmam que os cursos de licenciatura devem contemplar discussões relacionadas à diversidade, à educação inclusiva e às diferentes necessidades educacionais presentes nas escolas. A incorporação dessas temáticas à formação inicial representa condição essencial para que os futuros professores desenvolvam competências capazes de responder às demandas da educação básica e às transformações do trabalho docente decorrentes da ampliação das políticas inclusivas.

Entretanto, Arnoni (2012) observa que muitos professores chegam ao exercício da docência sem formação consistente para enfrentar essas demandas, em razão da limitada abordagem dessas temáticas durante a graduação. Segundo a autora, quando conteúdos relacionados à diversidade e à inclusão são desenvolvidos de forma crítica e fundamentada, contribuem para a construção da identidade profissional docente, favorecendo a compreensão dos processos de exclusão, das desigualdades educacionais e das responsabilidades sociais atribuídas ao professor.

No caso das Altas Habilidades ou Superdotação, essa realidade torna-se ainda mais evidente. Embora a legislação brasileira reconheça esse público como integrante da Educação Especial desde a década de 1970, estudos de Guimarães (2004) demonstram que a temática permanece pouco contemplada nos currículos dos cursos de formação de professores. Essa lacuna compromete a preparação dos licenciandos para identificar estudantes com indicadores de AH/SD, compreender suas necessidades educacionais e desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento de seus potenciais.

Nesse sentido, a LDB (BRASIL, 1996), ao estabelecer a necessidade de adequação dos currículos destinados à formação inicial e continuada dos professores, e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2026), ao prever a revisão e o aperfeiçoamento dos currículos dos cursos de licenciatura, reforçam a responsabilidade das Instituições de Educação Superior na implementação de políticas de formação coerentes com os princípios da educação inclusiva. De forma complementar, as Diretrizes Curriculares para a formação de professores destacam a importância de integrar à formação geral e específica discussões relacionadas à diversidade e às necessidades educacionais dos estudantes, reconhecendo que a atuação docente exige conhecimentos que ultrapassam o domínio dos conteúdos disciplinares.

Todavia, a existência de dispositivos legais não garante, por si só, mudanças efetivas na formação docente. Como argumenta Saviani (2009), as políticas educacionais somente produzem impactos concretos quando se materializam nas práticas institucionais e curriculares. Assim, a inclusão da temática das Altas Habilidades ou Superdotação nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), nas matrizes curriculares e nas ementas das licenciaturas constitui um indicador relevante do compromisso das Instituições de Educação Superior com a formação de professores para a educação inclusiva.

Nessa direção, Pérez e Freitas (2011) atribuem ao Ministério da Educação, às secretarias de educação e às universidades responsabilidade compartilhada na consolidação das políticas de formação docente voltadas às Altas Habilidades ou Superdotação. Para os autores, cabe às instituições formadoras incorporar conteúdos específicos sobre AH/SD nos cursos de licenciatura, promovendo uma preparação que possibilite aos futuros professores identificar estudantes com potencial elevado, desenvolver estratégias pedagógicas diversificadas e atuar de forma articulada com o Atendimento Educacional Especializado. Essa responsabilidade, contudo, depende da articulação entre políticas públicas, organização curricular e investimentos permanentes na formação inicial e continuada.

Dessa forma, discutir políticas de formação docente na Educação Superior significa compreender que a qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores da Educação Básica está diretamente vinculada às oportunidades formativas oferecidas durante a licenciatura. Quando a temática das Altas Habilidades ou Superdotação permanece superficial nos currículos, perpetuam-se dificuldades que repercutem no cotidiano escolar, limitando a identificação desses estudantes, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e a efetivação das políticas educacionais voltadas à garantia do direito à aprendizagem.

Considerando esse cenário, torna-se pertinente analisar como as políticas de formação docente têm sido incorporadas aos currículos das licenciaturas e em que medida os Projetos Pedagógicos dos Cursos, as matrizes curriculares e as ementas contemplam conteúdos relacionados às Altas Habilidades ou Superdotação. A análise desses documentos permite compreender se as diretrizes previstas na legislação educacional se materializam na formação inicial e quais implicações esse processo produz para o trabalho docente e para a educação básica.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza documental e bibliográfica. A escolha pela abordagem qualitativa fundamenta-se na possibilidade de compreender os significados presentes nos documentos institucionais e nas políticas de formação docente, considerando as relações entre currículo, educação inclusiva e trabalho docente.

A pesquisa documental compreendeu a análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), das matrizes curriculares e das ementas das disciplinas dos cursos de formação docente investigados. A escolha desses documentos ocorreu por possibilitarem a identificação da presença (ou ausência) da temática das Altas Habilidades/Superdotação na organização curricular, permitindo compreender como essa área do conhecimento é contemplada na formação inicial de professores e suas possíveis relações com as políticas educacionais inclusivas.

A análise foi fundamentada em documentos normativos que orientam a formação de professores e a Educação Especial no Brasil, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação (Lei nº 15.388/2026), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir desse corpus documental, os dados foram examinados por meio da análise documental articulada à análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2016), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Foram definidas categorias analíticas relacionadas à presença da Educação Especial, da Educação Inclusiva, das Altas Habilidades ou Superdotação, do Atendimento Educacional Especializado e das práticas pedagógicas voltadas ao público da Educação Especial nos documentos curriculares.

A opção pela pesquisa documental e bibliográfica, sem a utilização de instrumentos de coleta de dados de campo, como entrevistas ou questionários, constitui delimitação metodológica deliberada, coerente com o objetivo do estudo de mapear a presença curricular da temática das AH/SD, e não de investigar percepções docentes sobre ela. A análise de conteúdo de Bardin (2016), aplicada a documentos institucionais, é reconhecida na literatura como procedimento adequado a esse tipo de objeto de pesquisa. Reconhece-se, contudo, que a triangulação com dados de campo poderia enriquecer a compreensão sobre como a temática é percebida e aplicada na prática docente, constituindo agenda para pesquisas futuras.

Os resultados foram interpretados estabelecendo relações entre os documentos analisados, as políticas públicas de formação docente e a literatura sobre Educação Especial e Altas Habilidades ou Superdotação.

3. Resultados

Foram analisados três Projetos Pedagógicos de cursos de licenciatura de uma Instituição Pública Federal do estado de Mato Grosso do Sul. Observou-se que todos os PPCs apresentam referências às políticas de educação inclusiva, especialmente em atendimento às Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores. Entretanto, a abordagem ocorre predominantemente de forma geral, enfatizando a inclusão escolar e a diversidade, sem detalhamento específico acerca das Altas Habilidades ou Superdotação.

A análise dos documentos buscou compreender não apenas a presença formal das políticas de educação inclusiva nos currículos das licenciaturas, mas também em que medida essas políticas oferecem fundamentos capazes de subsidiar o trabalho docente na Educação Básica. Nesse sentido, considera-se que a organização curricular dos cursos de formação inicial constitui elemento decisivo para a construção dos conhecimentos profissionais que orientarão a atuação dos futuros professores diante das demandas da educação inclusiva.

3.1. A presença da modalidade Educação Especial e do público com AH/SD nos PPCs

Quadro 1 – Síntese dos PPCs dos cursos de Licenciaturas selecionados

Curso	**Existe disciplina de Educação Especial?**	**Existe AH/SD?**	**Existe Inclusão?**	**Existe AEE?**	**Observações**
Lic. em Pedagogia	Sim	Sim	Sim	Sim	Na grade obrigatória não tem componentes específicos voltados exclusivamente para cada público da Ed. Especial.
Lic. em Matemática	Sim	Sim	Sim	Sim	Carga horária obrigatória relativamente reduzida, o que limita o aprofundamento dos

					diferentes públicos da Educação Especial.
Lic. em Letras	Não	Sim	Sim	Sim	Baixa densidade curricular da temática, não foram identificadas disciplinas obrigatórias que tratem da modalidade específica da Educação Especial.

Fonte: Elaboração própria a partir de documentos coletados em sites oficiais dos cursos. (2026).

Sobre o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia o documento contempla disciplina obrigatória de Educação Especial, com carga horária de 60 horas, ofertada no 5º semestre da graduação. Além da disciplina obrigatória, o curso oferece um Núcleo de Aprofundamento em Educação Especial, composto por três disciplinas: Fundamentos da Educação Inclusiva; Prática em Educação Especial; Tópicos Especiais: Leituras de Currículo em Educação Especial. Esse núcleo totaliza 180 horas. Entretanto, a formação obrigatória limita-se a uma única disciplina de 60 horas, enquanto a ampliação do conhecimento depende da escolha do estudante pelo Núcleo de Aprofundamento. Assim, pode-se inferir que a formação básica contempla o tema, mas o aprofundamento não é garantido para todos os licenciandos, o que se configura uma lacuna na formação inicial.

Sobre o público com altas habilidades ou superdotação, a presença explícita da nomenclatura demonstra alinhamento com a legislação nacional da Educação Especial, apesar de apresentar alguns equívocos de padronização de nomenclatura. No entanto, o PPC não apresenta componentes curriculares específicos voltados exclusivamente às Altas Habilidades ou Superdotação, tampouco conteúdos programáticos que indiquem estudo sistemático sobre: identificação; avaliação; enriquecimento curricular; aceleração; modelos teóricos; práticas pedagógicas e potencialização para estudantes com AH/SD.

Dessa forma, as Altas Habilidades ou superdotação aparecem mais como um público contemplado pelas políticas de inclusão institucional do que como objeto específico da formação docente inicial do curso. Segundo Ball, Maguire e Braun (2012), as políticas educacionais não são implementadas de maneira linear; elas são interpretadas e traduzidas pelos sujeitos e instituições em contextos específicos, o que pode explicar por que os PPCs apresentam diferenças em conceitos e organizações entre si.

Referente ao atendimento educacional especializado, ainda que seja citado, a abordagem restringe-se à caracterização institucional do serviço. No entanto, não foram identificadas disciplinas específicas sobre: organização do AEE; elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado; Sala de Recursos Multifuncionais; práticas pedagógicas do professor do AEE; articulação entre professor da classe comum e professor do AEE.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado aparece no documento como direito previsto em lei, mas não como eixo estruturante da formação inicial do curso de Pedagogia. O conceito de inclusão permeia o documento de maneira transversal. Entretanto, a maior parte das menções está relacionada à permanência do estudante universitário com deficiência na própria instituição, indicando preocupação com acessibilidade acadêmica, mais do que com a preparação do futuro professor para atuar na Educação Básica inclusiva.

Em relação aos demais públicos da Educação Especial, o documento se debruça mais sobre a deficiência que recebe atenção significativa no PPC do curso de Pedagogia, especialmente sob a perspectiva da acessibilidade e da inclusão institucional, porém não apresenta um currículo de preparo futuro para atender esse público no início da atuação na Educação Básica inclusiva. Bem como o mesmo o mesmo ocorre com o público com Transtorno do Espectro Autista, sendo que o documento reconhece o TEA como público da Educação Especial. Todavia, não foram identificadas disciplinas específicas voltadas ao autismo ou conteúdos que detalhem práticas pedagógicas direcionadas ao trabalho docente na Educação Básica com estudantes autistas.

O Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Matemática contempla a disciplina de Educação Especial, ofertada já no primeiro semestre do curso, juntamente com Libras e com carga horária de 51 horas que pode não ser suficiente para tratar em específico de cada público da modalidade. A ementa contempla: evolução histórica da Educação Especial; direitos humanos; políticas públicas; público-alvo da Educação Especial; Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva; práticas pedagógicas inclusivas. Além da disciplina específica, o documento afirma que temas como Educação Especial serão tratados de maneira interdisciplinar ao longo do curso, juntamente com Direitos Humanos, Diversidade e Educação Ambiental.

A inclusão aparece como princípio formativo transversal no PPC, que também estabelece que o futuro professor deve desenvolver competências voltadas à valorização da diversidade humana e ao respeito às diferenças. Entretanto, observa-se que essas referências

permanecem predominantemente no plano dos princípios gerais, sem serem acompanhadas por estratégias metodológicas específicas para o ensino da Matemática em contextos inclusivos. Da mesma forma, as referências às Altas Habilidades ou Superdotação são bastante limitadas, restringindo-se à identificação desse público como integrante da Educação Especial atendida pela universidade. Não foram identificados conteúdos curriculares específicos destinados à formação do futuro professor para identificar estudantes com AH/SD, desenvolver processos de enriquecimento curricular, utilizar metodologias de ensino adequadas, compreender indicadores de identificação, elaborar adaptações pedagógicas ou conhecer as políticas públicas voltadas a esse público na Educação Básica. Assim, embora a temática esteja presente no documento, sua abordagem permanece predominantemente administrativa e institucional, sem constituir um eixo efetivo da formação inicial docente.

O documento trata sobre o AEE e outros públicos da Educação Especial, mas as referências são de ações que demonstram uma preocupação institucional consistente com a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior. No entanto, essa referência diz respeito ao atendimento institucional oferecido pela própria instituição aos estudantes universitários por meio do setor específico. Não há no PPC discussão sobre: organização do AEE na Educação Básica; papel do professor da classe comum; articulação entre professor regente e professor do AEE; Sala de Recursos Multifuncionais; Plano de Atendimento Educacional Especializado; práticas colaborativas. Portanto, o conceito aparece mais como serviço institucional universitário do que como componente da formação pedagógica inicial do futuro professor.

Segundo Bueno (1999), a formação docente para a educação inclusiva exige conhecimentos específicos relacionados às diferentes necessidades educacionais especiais, não sendo suficiente uma formação exclusivamente generalista. O autor argumenta que tanto o professor do ensino regular quanto o professor especializado necessitam de formação qualificada, capaz de articular conhecimentos pedagógicos gerais e específicos para garantir uma educação inclusiva de qualidade.

Na organização didático-pedagógica do PPC do Curso de Licenciatura em Letras, a Educação Especial não aparece como componente curricular específico. O documento informa que essa temática será abordada de forma transversal, juntamente com outros temas contemporâneos. Sob a perspectiva da formação inicial docente na Educação Básica, essa organização evidencia que o curso não garante um espaço curricular próprio obrigatório para

o estudo sistemático da Educação Especial, deixando sua abordagem dependente das iniciativas dos docentes e das diferentes disciplinas.

Gatti (2010) evidencia que a organização curricular dos cursos de formação inicial de professores apresenta caráter fragmentado, com dispersão disciplinar, predominância de conteúdos teóricos e reduzida articulação entre teoria e prática, comprometendo a construção de uma formação profissional integrada.

Em relação as temáticas: público com Altas Habilidades ou Superdotação, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão e Educação Inclusiva, esses temas aparecem apenas no âmbito da política institucional de acessibilidade e não como conteúdo da formação docente. Apesar da proposta do curso apresentar o respeito às diferenças como princípio formativo e dimensão ética da profissão docente, não há aprofundamento sobre as temáticas para formação inicial do futuro professor.

Sobre as deficiências e o TEA as referências concentram-se no cumprimento das exigências legais. Não se observa organização curricular voltada ao ensino de metodologias específicas para o atendimento desses estudantes. A diferença na organização do documento sobre a disciplina de Libras pode ser pela obrigatoriedade em cursos de licenciatura, a disciplina de Libras é obrigatória por força do Decreto nº 5.626/2005.

Essa breve análise dos três PPCs dos cursos de licenciaturas pode evidenciar as lacunas na formação inicial para futuros professores da Educação Básica inclusiva. Segundo António Nóvoa (2019), a formação docente constitui um processo permanente que se estende por toda a trajetória profissional; entretanto, a formação inicial ocupa um lugar estratégico por estabelecer as bases da identidade profissional e da relação do futuro professor com a docência. Dessa forma, fragilidades na licenciatura tendem a repercutir ao longo de toda a carreira docente. Conforme destacam Vieira e Chitolina (2019, p. 330) em estudo publicado na revista Interfaces da Educação, ações focadas em oficinas para a confecção de materiais pedagógicos adaptados e a revisão das ementas dos cursos de licenciatura constituem estratégias para suprir as fragilidades da formação inicial docente frente às demandas da educação inclusiva.

Em conjunto, os resultados evidenciam que as lacunas identificadas nos currículos das licenciaturas extrapolam a dimensão da organização curricular e alcançam diretamente o trabalho docente. Ao ingressarem na Educação Básica sem conhecimentos específicos sobre Altas Habilidades ou Superdotação, os professores encontram maiores dificuldades para identificar esses estudantes, planejar estratégias pedagógicas diferenciadas e desenvolver

práticas alinhadas aos princípios da educação inclusiva. Desse modo, as fragilidades da formação inicial tendem a reproduzir desafios históricos que dificultam a efetivação das políticas educacionais no cotidiano escolar.

Considerações finais

A presente investigação buscou refletir sobre a formação docente na Educação Superior e seus impactos no cotidiano escolar da Educação Básica. Nesse sentido, analisou a inserção da temática das Altas Habilidades ou Superdotação na formação inicial de professores, considerando sua articulação com as políticas educacionais inclusivas e suas implicações para o trabalho docente na Educação Básica. A pesquisa foi orientada pela seguinte questão: em que medida os processos formativos desenvolvidos pela Educação Superior têm possibilitado aos futuros professores a construção de conhecimentos necessários para reconhecer e atender estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no contexto da educação inclusiva?

A análise dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de uma universidade federal de Mato Grosso do Sul demonstrou que, embora os cursos incorporem princípios da educação inclusiva e atendam às exigências previstas na legislação educacional, a inserção da temática das Altas Habilidades ou Superdotação nos currículos das licenciaturas permanece superficial, pontual e fragmentada. A investigação mostrou que os currículos não asseguram, de forma sistemática, conhecimentos relacionados à identificação de estudantes com AH/SD, às estratégias de enriquecimento curricular, às metodologias de ensino, ao Atendimento Educacional Especializado e às políticas públicas específicas para esse público. A abordagem da temática permanece, predominantemente, vinculada ao cumprimento de dispositivos normativos, sem constituir um eixo estruturante da formação inicial de professores.

Diante desses resultados, é possível responder ao problema de pesquisa indicando que os processos formativos analisados ainda apresentam limites para possibilitar aos futuros professores a construção dos conhecimentos necessários ao reconhecimento e ao atendimento de estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação no contexto da educação inclusiva. Embora estejam presentes princípios inclusivos e referências às exigências legais, sua materialização nos currículos das licenciaturas não se mostra suficiente para assegurar uma preparação sistemática para o trabalho pedagógico com esses estudantes. Nesse sentido, as lacunas identificadas na formação inicial podem repercutir no trabalho docente e limitar a efetivação da educação inclusiva na Educação Básica.

As implicações desse cenário evidenciam que as transformações contemporâneas do trabalho docente exigem uma formação inicial capaz de articular políticas educacionais, fundamentos teóricos e conhecimentos pedagógicos voltados à educação inclusiva. A ampliação das responsabilidades atribuídas aos professores da Educação Básica torna insuficiente uma formação generalista, reforçando a necessidade de currículos que preparem os futuros docentes para reconhecer a diversidade das formas de aprendizagem, desenvolver práticas pedagógicas inclusivas e responder às diferentes demandas presentes nas escolas. Nesse contexto, cabe às Instituições de Educação Superior assumir papel estratégico na revisão de seus projetos formativos, fortalecendo a articulação entre políticas públicas, organização curricular e trabalho docente.

Cabe destacar que este estudo se delimitou à análise de três cursos de licenciatura de uma única instituição pública federal, recorte metodológico voltado à investigação aprofundada de um contexto específico, e não à obtenção de resultados generalizáveis ao conjunto das Instituições de Educação Superior brasileiras. Estudos futuros, de caráter comparativo entre diferentes instituições e regiões, poderão ampliar a compreensão sobre a inserção das AH/SD nos currículos de formação docente em âmbito nacional.

Em conclusão, este estudo evidencia que a superação da abordagem superficial das Altas Habilidades ou Superdotação nos cursos de licenciatura constitui um passo importante para qualificar a formação inicial e ampliar as possibilidades de efetivação das políticas de educação inclusiva na Educação Básica. Mais do que atender às exigências legais, os currículos das licenciaturas precisam favorecer a construção de conhecimentos que subsidiem o trabalho docente diante da diversidade presente nas escolas, contribuindo para que os futuros professores estejam preparados para reconhecer e atender estudantes com AH/SD. Nesse sentido, sugere-se a criação de componente curricular obrigatório específico sobre AH/SD nas licenciaturas, a articulação com o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS) e com os setores de Atendimento Educacional Especializado das redes de ensino, bem como a oferta de formação continuada voltada à identificação e ao atendimento pedagógico desse público. Dessa forma, o fortalecimento da formação inicial constitui uma dimensão importante para a garantia do direito à aprendizagem e para a consolidação de uma Educação Básica efetivamente inclusiva.

Referências bibliográficas

ARNONI, Maria E. B. Formação de professores e educação inclusiva: a constituição da identidade profissional. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 567-588, maio/ago. 2012.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools**. London: Routledge, 2012.

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

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2025.

BRASIL. [Ministério da Educação]. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Lei nº 15.436, de 17 de junho de 2026. **Institui a Política Nacional para Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação; cria o Cadastro Nacional de Estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação**; e altera a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007. Brasília, DF: MEC, 2026.

BUENO, José G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? ***Revista Brasileira de Educação Especial***, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7–25, 1999. Disponível em: https://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v03n05/v03n05a02.pdf. Acesso em: 18 mai. 2025.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Pedagogia histórica-crítica e análise de algumas das frestas de propostas pedagógicas contemporâneas. Campinas: Autores Associados, 2003.

FLEITH, Denise S. (Org.). **Práticas de enriquecimento para alunos com altas habilidades/superdotação**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=html&lang=pt. Acesso em: 15 jul. 2026.

GUIMARÃES, Terezinha G. **A inserção do tema "altas habilidades/superdotação" nos currículos de formação de professores**. 2004. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MAIA-PINTO, Renata R; FLEITH, Denise de S. Percepção de professores sobre alunos superdotados. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 19, n. 1, p. 78-90, jan./abr. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/estpsi/a/gNKtHbCpCVYPRzBtzrK4HHJ/?format=html&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 de jul. de 2026.

MENDES, Enicéia G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010. Disponível em: https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041. Acesso em: 15 jul. 2026.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. DOI: 10.1590/2175-623684910.Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=html&lang=pt. Acesso em: 15 jul. 2026.

PÉREZ, Susana G. P. B. Mito ou realidade? O que a ciência nos diz sobre as altas habilidades e superdotação. In: FLEITH, D. S. (Org.). **Altas habilidades/superdotação: potencialidades e desafios**. Campinas: Papirus, 2011.

PÉREZ, Susana G. P. B.; FREITAS, Soraia N. Encaminhamentos pedagógicos com alunos com altas habilidades/superdotação na Educação Básica: o cenário brasileiro. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 309-324, set./dez. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/hv87YLFWx6BGY7C8JCNqWjP/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 18 mai. 2026.

RENZULLI, Joseph S; REIS, Sally M. **The schoolwide enrichment model: a comprehensive plan for educational excellence**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1985.

RENZULLI, Joseph S. O modelo de enriquecimento escolar: um plano prático para o desenvolvimento do talento. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 50, p. 539-562, set./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14676. Acesso em: 18 mar. 2026.

OLIVEIRA, Karla S. RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpex, 2007.

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

SALES, Antonio; DEIXA, Geraldo V.; CHICOTE, Rosalino S. **Fatores de mal-estar docente: suas relações com a autonomia, o poder, o saber e o sentimento de nostalgia**. Londrina: Editora Científica, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

TREFFINGER, D. J.; RENZULLI, Joseph S. Giftedness as an emerging commitment: the definition and development of talent. **Journal for the Education of the Gifted**, v. 9, n. 2, p. 141-155, 1986.

VIEIRA, Valesca V. V.; CHITOLINA, Maria Rosa. Formação inicial e continuada de docentes: contribuições de um curso de formação sobre inclusão. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 10, n. 30, p. 315-345, 2019. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4023. Acesso em: 31 de ago. de 2026.

VIRGOLIM, Angela M. R. O indivíduo com altas habilidades/superdotação no contexto escolar e familiar. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Altas habilidades/superdotação: encorajando potenciais**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1998. p. 33-48.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/479taa33

A composição das rotinas como expressão do trabalho docente na Educação Infantil: estudo em uma proposta de Territórios Brincantes[1]

The composition of routines as an expression of teaching work in early childhood education: a study of a play territories proposal

Fernanda da Silva Coelho[2] 0009-0001-6999-466X I
Altino José Martins Filho[3] 0000-0003-1260-2992 II

I Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis, SC, Brasil; fernanda.coelho0806@edu.udesc.br
II Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis, SC, Brasil; altinojosemartins@gmail.com

Resumo:
Este artigo analisa a composição das rotinas como expressão do trabalho docente na Educação Infantil, a partir de uma investigação realizada numa instituição municipal de Florianópolis que desenvolve a proposta metodológica dos Territórios Brincantes. Parte-se da compreensão de que, as rotinas ultrapassam a organização de tempos e atividades, constituindo-se como produções pedagógicas que articulam planejamento, espaços, materialidades, relações entre adultos e crianças e formas de participação infantil. O estudo tem como objetivo, analisar como se configuram as rotinas nos dias em que se desenvolve essa proposta metodológica, evidenciando o que essa composição revela acerca do trabalho docente. Fundamenta-se em estudos sobre docência na Educação Infantil e composição das rotinas, especialmente nas contribuições de Barbosa, Martins Filho, Rocha, Castro e Gobbato. A pesquisa, de abordagem qualitativa, caracteriza-se como estudo de caso, tendo utilizado análise documental, observações e entrevistas semiestruturadas com profissionais da instituição. Os resultados evidenciam que a composição das rotinas se configura como uma construção coletiva e relacional, sustentada pelo planejamento compartilhado, pela reorganização dos espaços, pela ampliação da circulação das crianças e pela corresponsabilidade entre os profissionais. Conclui-se que as rotinas expressam, modos de organizar o trabalho docente comprometidos com o brincar, a participação infantil e a construção de experiências educativas significativas.

Palavras-chave: Educação infantil; Trabalho docente; Rotinas; Organização pedagógica; Territórios brincantes.

Abstract:

---

[1] Este artigo é decorrente da pesquisa de mestrado intitulada "A composição das rotinas nos Territórios Brincantes: um estudo em um núcleo de educação infantil municipal de Florianópolis", defendida em julho de 2026, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (PPGE/UDESC), sob orientação do Prof. Dr. Altino José Martins Filho.

[2] Doutoranda em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Prefeitura Municipal de Florianópolis – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC); NAPE – Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente; Bolsista CAPES. ORCID: 0009-0001-6999-466X. E-mail: fernanda.coelho0806@edu.udesc.br

[3] Pós-doutor em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC); Prefeitura Municipal de Florianópolis – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UDESC); NAPE – Laboratório e Grupo de Pesquisa Didática e Formação Docente. ORCID: 0000-0003-1260-2992. E-mail: altinojosemartins@gmail.com

This article analyzes the composition of routines as an expression of teaching work in Early Childhood Education through a study conducted in a municipal early childhood education center in Florianópolis, Brazil, which adopts the Play Territories methodological approach. The study is based on the understanding that routines extend beyond the organization of time and activities, constituting pedagogical productions that articulate planning, spaces, material resources, relationships between adults and children, and children's participation. The objective is to analyze how routines are configured on the days when this methodological proposal is implemented, highlighting what their composition reveals about teaching work. The discussion is grounded in studies on Early Childhood Education, teaching work, and routines, particularly those of Barbosa, Martins Filho, Rocha, Castro, and Gobbato. This qualitative case study employed document analysis, observations, and semi-structured interviews with professionals working at the institution. The findings indicate that routines are collectively and relationally constructed through collaborative planning, the reorganization of educational spaces, expanded opportunities for children's movement and choice, and shared professional responsibility. The study concludes that routines express ways of organizing teaching work that are committed to play, children's participation, and the construction of meaningful educational experiences.

Keywords: Early Childhood Education; Teaching Work; Routines; Pedagogical Organization; Play Territories.

Introdução

A docência na Educação Infantil tem sido amplamente discutida nas últimas décadas em decorrência do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e da consolidação da Pedagogia da Infância como campo teórico que afirma a especificidade dessa etapa da Educação Básica. Esse movimento deslocou a compreensão da prática docente para além da transmissão de conteúdos, evidenciando a centralidade das relações, das brincadeiras, da organização dos tempos, dos espaços e das materialidades na constituição das experiências vividas pelas crianças (Rocha, 1999; Barbosa, 2006; Martins Filho, 2023).

Nessa perspectiva, o trabalho docente ultrapassa a realização de atividades planejadas ou o cumprimento de horários previamente estabelecidos. A docência na Educação Infantil implica organizar condições para que as crianças possam viver experiências significativas no cotidiano institucional, o que demanda planejamento coletivo, escuta sensível, observação, flexibilidade e constante tomada de decisões diante das situações que emergem na vida cotidiana (Castro, 2016; Gobbato, 2019; Machado, 2023; Coelho et al., 2025).

É nesse contexto que as rotinas assumem relevância analítica. Longe de constituírem apenas uma sequência de horários e atividades, elas expressam concepções de infância, educação e docência, materializando escolhas pedagógicas realizadas pelos profissionais que atuam nas instituições educativas. Como afirmam Barbosa (2000; 2006) e Martins Filho (2023), as rotinas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e revelam modos de

organizar tempos, espaços, relações e experiências, podendo tanto reproduzir lógicas escolarizantes quanto favorecer práticas mais abertas à participação infantil.

Embora as rotinas constituam um tema recorrente nas pesquisas sobre Educação Infantil, grande parte dos estudos **concentra-se** em instituições organizadas segundo modelos convencionais, marcados pela fragmentação dos tempos, pelo controle dos corpos e pela centralidade das decisões adultas. Em levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), foi possível identificar pesquisas dedicadas à organização das rotinas, ao cotidiano institucional e ao trabalho pedagógico; entretanto, não foram encontrados estudos que investigassem especificamente a relação entre a composição das rotinas e a proposta metodológica dos Territórios Brincantes. Esse resultado evidencia uma lacuna na produção científica e reforça a originalidade da presente investigação.

A proposta metodológica dos Territórios Brincantes, desenvolvida em um Núcleo de Educação Infantil Municipal de Florianópolis, busca reorganizar o cotidiano institucional a partir da ampliação das possibilidades de circulação, escolha, brincadeira e participação das crianças. Ao modificar a organização dos espaços, dos tempos, das materialidades e das relações entre os profissionais, essa proposta oferece um contexto privilegiado para compreender como o trabalho docente se materializa na composição das rotinas e como essas rotinas são continuamente produzidas e ressignificadas no cotidiano institucional.

Diante desse contexto, este artigo tem como objetivo analisar a composição das rotinas como expressão do trabalho docente na Educação Infantil, tomando como campo empírico uma proposta de Territórios Brincantes desenvolvida em uma instituição municipal de Florianópolis. Parte-se da compreensão de que as rotinas não se reduzem à organização de tempos e atividades, mas constituem um processo produzido nas relações entre crianças, professoras, espaços, materialidades e condições institucionais, revelando modos de conceber e exercer a docência na Educação Infantil.

Trata-se de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, fundamentado na análise documental, em entrevistas semiestruturadas e em registros fotográficos produzidos durante a investigação. A análise evidencia que, no contexto investigado, a composição das rotinas constitui uma expressão do trabalho docente, configurando-se como uma construção coletiva, dinâmica e relacional, permanentemente atravessada pelas experiências das crianças e pelas condições institucionais que sustentam o cotidiano educativo.

Mais do que compreender como as rotinas são organizadas, interessa analisar o que sua composição revela acerca do trabalho docente desenvolvido na Educação Infantil.

1. A docência na Educação Infantil e a composição das rotinas

1.1 A docência na Educação Infantil: especificidades do trabalho pedagógico

A docência na Educação Infantil constitui um campo de atuação com especificidades próprias, historicamente construídas em diálogo com a Pedagogia da Infância e com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos (Rocha, 1999). Distanciando-se de perspectivas escolarizantes centradas na transmissão de conteúdos e na antecipação de aprendizagens formais, essa docência organiza-se a partir das relações estabelecidas entre crianças, adultos, tempos, espaços, brincadeiras e diferentes linguagens, assumindo o cotidiano como lugar privilegiado da ação pedagógica (Martins Filho, 2023; Castro, 2016; Gobbato, 2019).

Nessa perspectiva, ser professora na Educação Infantil implica construir uma prática marcada pela escuta, pela observação sensível e pela disponibilidade para viver com as crianças as experiências que emergem da vida cotidiana. A docência deixa de ser compreendida como mera execução de atividades previamente planejadas para constituir-se como um processo relacional, permeado por escolhas, negociações e permanente reflexão sobre o fazer pedagógico (Machado, 2023; Martins Filho, 2023). Essa compreensão foi aprofundada no estudo realizado por Coelho et al. (2025), ao evidenciar que a docência na Educação Infantil se constrói no cotidiano institucional, em constante articulação entre cuidado, educação, brincadeira e relações estabelecidas com as crianças.

Nessa direção, Rocha (1999) argumenta que a especificidade da Educação Infantil exige a construção de uma pedagogia própria, comprometida com os direitos das crianças e com experiências que respeitem seus modos de ser, sentir e participar do mundo. Assim, a organização dos tempos, dos espaços, das materialidades e das interações não constitui um aspecto secundário do trabalho docente, mas uma dimensão constitutiva da ação pedagógica.

Compreender a docência na Educação Infantil implica reconhecer que ela se realiza no cotidiano das instituições educativas, onde cada escolha pedagógica expressa concepções de infância, educação e aprendizagem. Se a docência se concretiza nas relações produzidas no cotidiano, torna-se necessário compreender como esse cotidiano é organizado. Nesse contexto, as rotinas deixam de representar apenas uma sucessão de horários e atividades para constituírem uma dimensão por meio da qual o trabalho docente se materializa.

1.2 A composição das rotinas como expressão do trabalho docente

Compreender as rotinas na Educação Infantil implica ultrapassar interpretações que as reduzem a instrumentos de organização temporal ou administrativa. As rotinas constituem uma dimensão estruturante do cotidiano institucional, expressando escolhas pedagógicas, formas de organização do trabalho docente e concepções de infância que orientam a vida coletiva nas instituições educativas (Barbosa, 2000; Barbosa, 2006).

Nesse sentido, analisar sua composição significa compreender como professoras organizam tempos, espaços, relações, materialidades e experiências que sustentam o cotidiano das crianças. Conforme afirmam Barbosa (2000) e Martins Filho (2023), as rotinas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e materializam as intenções educativas dos profissionais que nelas atuam. Não se restringem, portanto, à distribuição de horários ou à sequência de atividades, mas revelam modos de compreender a infância, a docência e o próprio papel da instituição educativa.

Ao discutir o cotidiano, Pais (2003) destaca que a repetição presente na vida diária não significa imobilidade. Ao contrário, o cotidiano constitui um espaço de produção de sentidos, negociações e transformações permanentes. Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Martins Filho (2013; 2023), para quem o cotidiano da Educação Infantil é tecido nas minúcias das relações estabelecidas entre crianças e adultos, sendo continuamente produzido no percurso do fazer-fazendo da docência.

Sob essa perspectiva, as rotinas não podem ser compreendidas como modelos fixos ou prescrições universais. Embora ofereçam estabilidade e referências para a organização institucional, precisam manter abertura para o inesperado, para a participação infantil e para as múltiplas experiências produzidas nas interações cotidianas (Barbosa, 2006; Martins Filho, 2023). É justamente nesse movimento entre estabilidade e flexibilidade que se expressa o trabalho docente na Educação Infantil.

Assim, compreender a composição das rotinas significa analisar um processo coletivo e relacional, produzido nas articulações entre crianças, profissionais, tempos, espaços, materialidades e condições institucionais. Essa compreensão orienta a análise desenvolvida neste estudo, ao considerar que as rotinas constituem uma das principais expressões do trabalho docente desenvolvido na instituição investigada.

Nessa direção, Cardoso, Iara e Silveira (2018), ao discutirem o cotidiano na Educação Infantil em artigo publicado na Interfaces da Educação, ressaltam que as rotinas exercem papel estruturante na vida institucional e precisam ser compreendidas para além de sua dimensão organizativa, uma vez que expressam concepções de infância e modos de

organização do trabalho pedagógico. Essa perspectiva aproxima-se da análise desenvolvida neste estudo, que compreende a composição das rotinas como uma produção relacional, construída no entrelaçamento entre planejamento, espaços, materialidades, relações profissionais e participação das crianças.

1.3 Os Territórios Brincantes e a reorganização do trabalho docente

É nesse horizonte que se insere a proposta metodológica dos Territórios Brincantes, desenvolvida no Núcleo de Educação Infantil Municipal Doralice Teodora Bastos. Incorporada ao Projeto Político-Pedagógico da instituição, essa proposta busca reorganizar o cotidiano educativo a partir da ampliação das possibilidades de escolha, circulação, brincadeira e participação das crianças, produzindo outras formas de organização dos tempos, dos espaços e das relações pedagógicas.

Mais do que uma metodologia de organização dos ambientes, os Territórios Brincantes constituem uma forma de reorganizar o trabalho docente. Sua implementação demanda planejamento coletivo, construção compartilhada entre os profissionais, reorganização das materialidades, constante avaliação das experiências vividas e disponibilidade para acolher o protagonismo infantil, aspectos evidenciados tanto no Projeto Político Pedagógico quanto na análise realizada nesta pesquisa.

Nesse contexto, a docência deixa de estar centrada exclusivamente na condução de atividades previamente definidas para assumir uma lógica de acompanhamento das experiências das crianças, sustentada pela observação, pela escuta e pela mediação pedagógica. As professoras passam a organizar coletivamente os territórios, compartilhando responsabilidades e produzindo formas mais flexíveis de viver o cotidiano institucional.

Dessa forma, os Territórios Brincantes não eliminam as rotinas; ao contrário, ressignificam sua composição. As rotinas permanecem como dimensão estruturante da vida institucional, porém passam a ser produzidas por meio de relações mais abertas à participação das crianças, às interações entre os profissionais e às experiências construídas coletivamente no cotidiano. É justamente essa reorganização da composição das rotinas que permite compreender como o trabalho docente se materializa na instituição investigada, constituindo o foco analítico deste estudo.

2. Metodologia

Este artigo deriva da pesquisa de mestrado intitulada A composição das rotinas nos Territórios Brincantes: estudo em um NEIM de Florianópolis (Coelho, 2026). Apresenta um recorte analítico da investigação, privilegiando a compreensão da composição das rotinas como expressão do trabalho docente na Educação Infantil, a partir de dados produzidos por meio de análise documental, observações e entrevistas.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa e configura-se como um estudo de caso desenvolvido em uma instituição municipal de Educação Infantil de Florianópolis (SC). Esse delineamento possibilita compreender, em profundidade, um contexto específico, considerando os significados produzidos nas práticas cotidianas e as relações que constituem o fenômeno investigado (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 2012; André, 2013).

O estudo delimitou seu foco aos dias em que se desenvolve a proposta metodológica dos Territórios Brincantes, compreendida como uma forma de organização do cotidiano pedagógico da instituição. Esse recorte permitiu analisar como a composição das rotinas expressa modos de organização do trabalho docente, evidenciando as relações entre tempos, espaços, materialidades, planejamento coletivo e participação das crianças.

A pesquisa foi realizada no Núcleo de Educação Infantil Municipal Doralice Teodora Bastos, selecionado por desenvolver, desde 2017, a proposta metodológica dos Territórios Brincantes, incorporada ao Projeto Político Pedagógico da instituição e reconhecida como eixo estruturante da organização do cotidiano educativo.

Por envolver seres humanos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado de Santa Catarina (CEP/UDESC), sob Parecer nº 7.496.945 (CAAE nº 86750525.0.0000.0118), em conformidade com as Resoluções nº 510/2016 e nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. As participantes aderiram voluntariamente ao estudo mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo preservado seu anonimato por meio dos pseudônimos Ciranda, Pipa e Tinta.

Participaram da investigação três profissionais diretamente envolvidas com a proposta metodológica dos Territórios Brincantes: uma supervisora escolar, uma professora e uma auxiliar de sala. A seleção foi intencional, considerando o tempo de atuação na instituição, a participação na proposta investigada e a disponibilidade para colaborar com a pesquisa.

A produção dos dados articulou análise documental, entrevistas semiestruturadas e observações de campo. A análise documental concentrou-se no Projeto Político-Pedagógico

da instituição, nos planejamentos coletivos e em documentos relacionados aos Territórios Brincantes. As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma Google Meet, com duração entre 40 e 60 minutos, gravadas, transcritas e posteriormente revisadas pela pesquisadora. Como procedimento complementar, realizaram-se quatro visitas à instituição durante os dias de desenvolvimento da proposta, registradas em caderno de campo e por meio de fotografias.

A análise dos dados fundamentou-se na perspectiva qualitativa interpretativa proposta por Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2012), compreendida como um processo contínuo de organização, leitura, interpretação e produção de sentidos. O percurso analítico desenvolveu-se em cinco etapas articuladas: (i) organização do corpus; (ii) codificação dos dados; (iii) construção das categorias analíticas; (iv) articulação entre entrevistas, documentos e registros de campo; e (v) interpretação dos resultados à luz do referencial teórico.

As diferentes fontes de dados foram analisadas de forma integrada, buscando compreender como tempos, espaços, materialidades, planejamento coletivo, relações entre profissionais e participação das crianças se articulam na composição das rotinas, evidenciando de que maneira essas dimensões expressam o trabalho docente nos dias em que se desenvolve a proposta metodológica dos Territórios Brincantes.

3. A composição das rotinas como expressão do trabalho docente

3.1 O planejamento coletivo e a autoria docente na composição das rotinas

A análise das entrevistas, dos documentos institucionais e dos registros produzidos durante o trabalho de campo evidencia que a composição das rotinas nos Territórios Brincantes se constitui por meio de um processo coletivo de planejamento, avaliação e reorganização permanente das práticas pedagógicas. Mais do que anteceder a ação docente, o planejamento integra o próprio fazer cotidiano das profissionais, orientando decisões relacionadas à organização dos espaços, à seleção das materialidades, à definição das propostas e ao acompanhamento das experiências vividas pelas crianças.

Os dados revelam que a organização dos Territórios Brincantes não decorre de decisões individuais, mas de processos coletivos de diálogo e construção compartilhada. Ao descrever como as propostas são elaboradas, Tinta afirma:

> "As decisões são tomadas por todo o coletivo. Uma vai dando uma ideia, outra dá outra. E a gente vai pensando, imaginando como pode ficar. Vai vendo o que tem de material, depois sai para ver o material, ver o que precisa comprar. É bem

> harmônico, de modo geral a gente consegue se organizar legal, porque existem pessoas muito empenhadas em levar os territórios para a frente e essa parceria coletiva que a gente constituiu na Doralice" (Excerto da entrevistada Tinta, 2025).

O relato evidencia que o planejamento ultrapassa a definição de atividades, envolvendo negociações permanentes acerca das experiências que serão oferecidas às crianças e das condições necessárias para sua realização. As decisões relacionadas à organização dos espaços, à escolha dos materiais e à preparação dos territórios são produzidas de forma compartilhada, indicando que a continuidade da proposta depende da corresponsabilidade entre as profissionais e do compromisso coletivo com a organização do cotidiano institucional.

Essa compreensão também aparece na narrativa de Ciranda ao destacar que o planejamento se constitui como espaço de construção conjunta:

> "Quando a gente está lá planejando, não é a ideia da coordenadora, da supervisora ou de determinado profissional. Mas a ideia de todos. Quando eu penso que eu vou construir uma casinha, um traz uma ideia, outro traz outra. Na hora de montar, muitas vezes até a ideia vai se modificando. Então, assim, é uma grande interação" (Excerto da entrevistada Ciranda, 2025).

O excerto evidencia que as propostas não são previamente definidas nem permanecem estáticas durante sua elaboração. Ao contrário, o planejamento é continuamente reelaborado à medida que as profissionais dialogam, negociam e reinterpretam as possibilidades de organização dos territórios. Nesse movimento, o trabalho docente assume caráter autoral e coletivo, produzindo rotinas que se constroem nas relações entre os diferentes sujeitos da instituição.

Os documentos institucionais reforçam essa perspectiva ao afirmar que os Territórios Brincantes são planejados coletivamente para todas as crianças da instituição, deslocando o planejamento de uma lógica centrada nos grupos de referência para uma organização compartilhada do cotidiano pedagógico. Da mesma forma, as entrevistas evidenciam que a proposta permanece aberta às experiências vividas ao longo dos ciclos, sendo continuamente modificada pelas reflexões produzidas pelas profissionais.

Como afirma Ciranda:

> A gente foi se constituindo a partir das experiências; não foi nada imposto. Criou-se a proposta e foi se experienciando, e ela sempre é diferente. Não posso dizer que todo ano vai ser da mesma forma, porque quem define isso é o grupo de profissionais que está trabalhando (Excerto da entrevistada Ciranda, 2025).

Os dados indicam que o planejamento coletivo não se restringe à organização inicial das propostas, mas articula-se a processos permanentes de avaliação e reorganização do cotidiano. As observações realizadas durante o trabalho de campo evidenciaram que as reuniões de planejamento envolvem discussões sobre os interesses manifestados pelas crianças, ajustes nos espaços, reorganização dos tempos institucionais e revisão das experiências desenvolvidas nos ciclos anteriores, demonstrando que planejamento e avaliação constituem processos indissociáveis.

Essa dinâmica aproxima-se da compreensão apresentada por Furtado (2020), para quem a hora-atividade constitui um instrumento fundamental para a organização do trabalho docente, possibilitando a construção coletiva das práticas pedagógicas. No contexto investigado, os momentos destinados ao planejamento mostram-se fundamentais para sustentar os Territórios Brincantes, permitindo que as profissionais observem, registrem, interpretem e reorganizem continuamente as propostas desenvolvidas na instituição.

As análises realizadas permitem compreender que a composição das rotinas não resulta da reprodução de modelos previamente estabelecidos. Ela é produzida por meio de processos contínuos de planejamento, avaliação e negociação coletiva, nos quais diferentes profissionais participam da construção das experiências oferecidas às crianças. Nesse sentido, o planejamento coletivo constitui uma dimensão estruturante do trabalho docente, sustentando a organização das rotinas e a continuidade da proposta metodológica dos Territórios Brincantes.

Embora o planejamento coletivo constitua uma dimensão estruturante do trabalho docente, sua materialização depende das formas como os espaços, os tempos e as materialidades são organizados no cotidiano institucional. É nesse movimento que o trabalho docente ultrapassa os momentos formais de planejamento e passa a produzir as condições concretas para a realização das experiências das crianças.

3.2 A organização dos espaços e das materialidades como expressão do trabalho docente

Os dados produzidos na pesquisa evidenciam que a composição das rotinas nos Territórios Brincantes envolve um conjunto de ações que antecedem a participação das crianças e que, embora frequentemente pouco visibilizadas, constituem parte significativa do trabalho docente. A organização dos espaços, a seleção das materialidades, a montagem e a desmontagem dos territórios, bem como a definição de responsabilidades entre as

profissionais, integram o fazer cotidiano da docência e criam as condições necessárias para a realização das experiências pedagógicas.

Essa dimensão torna-se evidente na narrativa de Ciranda ao descrever a organização cotidiana dos Territórios Brincantes:

> "Montar o território não é fácil. Montar o território todo dia ali, monta, desmonta, monta, desmonta. O professor de 40h passa pela montagem e desmontagem; os auxiliares, só uma turma monta e outra desmonta. Mas elas foram aprendendo a trabalhar coletivamente, e foram vendo que o trabalho se torna mais leve quando a gente trabalha junto." (Excerto da entrevistada Ciranda, 2025).

O relato evidencia que a organização dos territórios demanda investimento de tempo, esforço físico, planejamento e articulação permanente entre as profissionais. Antes da chegada das crianças aos espaços, há um conjunto de ações relacionadas ao deslocamento de materiais, à preparação dos ambientes e à organização das propostas que integram o próprio trabalho docente. Essas atividades não constituem tarefas acessórias, mas ações pedagógicas que possibilitam a realização da proposta metodológica.

Essa compreensão também aparece na narrativa de Tinta ao descrever os acordos estabelecidos entre professora e auxiliar para a preparação dos espaços:

> "Nos grupos 4, 5 e 6 sempre sai uma profissional para ir ajudar a arrumar (...) quem vai ajudar também carrega coisas, organiza material, é trabalho." (Excerto da entrevistada Tinta, 2025).

Ao afirmar que organizar materiais e preparar os ambientes "é trabalho", a professora torna visível uma dimensão da docência que frequentemente permanece invisibilizada. A composição das rotinas envolve decisões relativas à distribuição das responsabilidades, à preparação dos espaços e à organização das condições materiais que sustentam as experiências das crianças, evidenciando que a docência ultrapassa a condução direta das propostas pedagógicas.

As observações realizadas durante a pesquisa reforçam essa compreensão ao evidenciar que a constituição dos Territórios Brincantes mobiliza processos coletivos de planejamento, organização e reorganização dos espaços. A montagem dos ambientes envolve diferentes profissionais, que negociam arranjos espaciais, selecionam materiais e ajustam continuamente as propostas de acordo com as necessidades identificadas no cotidiano institucional. Desse modo, espaços e materialidades deixam de ser compreendidos apenas como recursos pedagógicos e passam a constituir elementos produzidos pelo próprio trabalho docente.

Entretanto, a organização dos espaços e das materialidades não se sustenta apenas pela preparação dos ambientes. Ela depende das relações estabelecidas entre as profissionais, da corresponsabilidade assumida pelo coletivo e dos modos como a docência é compartilhada no cotidiano institucional. Assim, compreender a composição das rotinas implica analisar também as relações que sustentam esse trabalho coletivo.

3.3 A docência compartilhada na composição das rotinas

Os dados produzidos na pesquisa evidenciam que a composição das rotinas nos Territórios Brincantes está diretamente relacionada a uma forma compartilhada de compreender e exercer a docência na Educação Infantil. As entrevistas revelam que o trabalho pedagógico ultrapassa a atuação individual de cada profissional, sendo construído por meio de relações de corresponsabilidade, cooperação e negociação permanentes entre professoras, auxiliares e equipe gestora.

Essa perspectiva torna-se evidente na fala de Pipa ao afirmar que "as crianças são de todo mundo" (Excerto da entrevistada Pipa, 2025). A expressão sintetiza uma compreensão de docência em que o cuidado, o acompanhamento e a responsabilidade pelas crianças não permanecem restritos ao grupo de referência, mas são assumidos coletivamente pelos diferentes profissionais da instituição. Nessa lógica, a circulação das crianças pelos diferentes territórios é acompanhada por uma rede de relações que amplia as possibilidades de interação e fortalece o trabalho colaborativo entre os adultos.

Essa reorganização também modifica a maneira como as próprias profissionais compreendem sua atuação. Ao refletir sobre as mudanças produzidas pela proposta, Tinta afirma que "[...] a grande mudança foi realmente sair do umbigo e pensar no NEIM como um todo" (Excerto da entrevistada Tinta, 2025). O relato evidencia um deslocamento da docência centrada na sala de referência para uma perspectiva institucional, em que o planejamento, as decisões pedagógicas e a organização das experiências passam a ser compartilhados entre os diferentes profissionais.

As narrativas também revelam que essa forma de organização não elimina desafios e tensões. Ao contrário, a construção coletiva exige diálogo permanente, negociação de diferentes pontos de vista e disposição para reorganizar continuamente as práticas. Como destaca Tinta, "não é tudo flores", mas a existência de um grupo comprometido permite que a proposta seja sustentada mesmo diante das dificuldades enfrentadas pela instituição.

Outro aspecto evidenciado pelas participantes refere-se ao acolhimento dos profissionais que ingressam na instituição. Em um contexto marcado pela rotatividade das equipes, as docentes mais experientes assumem o papel de apresentar a proposta metodológica às recém-chegadas, compartilhando conhecimentos produzidos na prática cotidiana e contribuindo para sua inserção no trabalho coletivo. Esse processo de formação em contexto evidencia que a continuidade dos Territórios Brincantes não depende exclusivamente de documentos institucionais ou formações externas, mas da circulação cotidiana de saberes entre as profissionais.

As entrevistas também indicam que a experiência dos Territórios Brincantes produz transformações nas concepções que orientam a prática pedagógica. Ao afirmar que "a gente foi tocada pelos territórios", Ciranda relaciona a proposta a mudanças na forma de compreender a infância, a aprendizagem e o papel das crianças no cotidiano institucional. Segundo a entrevistada, reorganizar os espaços, diversificar as materialidades e ampliar as possibilidades de brincar passaram a constituir ações articuladas a uma compreensão da criança como sujeito protagonista de suas experiências.

Nessa perspectiva, o trabalho docente não se reduz à execução de procedimentos previamente definidos, mas constitui-se na capacidade das profissionais de interpretar o cotidiano, construir respostas às demandas que emergem das experiências infantis e produzir, coletivamente, condições para que essas experiências aconteçam. Como afirma Martins Filho (2023), a docência na Educação Infantil é constituída e constituidora da vida cotidiana, sendo produzida nas relações, nas pequenas decisões e nos movimentos que organizam o viver diário da instituição, compreensão que encontra respaldo nos dados produzidos nesta pesquisa.

Os resultados permitem compreender que, nos Territórios Brincantes, a composição das rotinas ultrapassa a organização de tempos e atividades. Ela expressa uma forma de trabalho docente construída coletivamente, sustentada pelo planejamento compartilhado, pela organização dos espaços e das materialidades, pelas relações entre as profissionais e pela participação das crianças na produção do cotidiano. Nesse contexto, as rotinas constituem uma síntese das escolhas pedagógicas realizadas pela equipe e materializam modos de conceber a docência na Educação Infantil comprometidos com a colaboração, a autoria coletiva e a centralidade das experiências infantis.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) ao discutirem que o trabalho colaborativo entre profissionais exige mudanças na organização

do trabalho e nas relações estabelecidas no contexto escolar, não se constituindo de forma espontânea. Embora as autoras discutam essa questão no âmbito da inclusão escolar, os resultados desta pesquisa permitem ampliar essa reflexão para a Educação Infantil, ao evidenciar que a composição das rotinas nos Territórios Brincantes também se sustenta na corresponsabilidade, na negociação permanente e na construção coletiva das práticas pedagógicas.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo analisar a composição das rotinas como expressão do trabalho docente na Educação Infantil, tomando como campo empírico uma proposta de Territórios Brincantes desenvolvida em um Núcleo de Educação Infantil Municipal de Florianópolis.

Os resultados evidenciaram que, no contexto investigado, a composição das rotinas ultrapassa a organização de tempos e atividades, constituindo-se como uma produção coletiva que materializa o trabalho docente. O planejamento compartilhado, a organização dos espaços e das materialidades, a avaliação permanente e as relações estabelecidas entre professoras, auxiliares, equipe gestora e crianças revelam que as rotinas são continuamente produzidas, negociadas e reorganizadas no cotidiano institucional.

A pesquisa também evidenciou que a proposta metodológica dos Territórios Brincantes produz deslocamentos nas formas de compreender e organizar a docência. O trabalho desenvolvido pelas profissionais deixa de estar centrado exclusivamente no grupo de referência e passa a assumir uma dimensão institucional, sustentada pela corresponsabilidade, pelo compartilhamento das decisões pedagógicas e pela construção coletiva das experiências vividas pelas crianças. Nesse contexto, o trabalho docente não se reduz à condução das propostas pedagógicas, mas envolve um conjunto de ações relacionadas ao planejamento, à preparação dos espaços, à organização das materialidades, à observação, à avaliação e à constante reorganização das práticas.

Os resultados também permitem compreender que a sustentação dessa proposta depende das condições concretas de trabalho oferecidas às profissionais. Aspectos como o tempo destinado ao planejamento coletivo, a colaboração entre os diferentes sujeitos da instituição, os processos de formação em contexto e o acolhimento aos novos profissionais mostraram-se fundamentais para a continuidade da proposta investigada. Ao mesmo tempo, as narrativas evidenciaram desafios relacionados à rotatividade das equipes, às diferenças de

acesso aos processos formativos e às condições institucionais que atravessam o cotidiano da Educação Infantil.

Ao compreender as rotinas como expressão do trabalho docente, este estudo contribui para ampliar as discussões sobre a docência na Educação Infantil, evidenciando que sua organização ultrapassa prescrições e sequências previamente definidas. As rotinas constituem uma síntese das escolhas pedagógicas realizadas pelas profissionais e expressam concepções de infância, educação e docência construídas nas relações estabelecidas no cotidiano institucional.

Embora os resultados estejam circunscritos a um estudo de caso, a pesquisa oferece elementos que podem contribuir para reflexões sobre a organização do trabalho docente em outras instituições de Educação Infantil que busquem construir propostas pedagógicas pautadas na participação das crianças, no planejamento coletivo e na organização compartilhada do cotidiano. Novos estudos poderão aprofundar a compreensão sobre como diferentes contextos institucionais produzem formas singulares de organização da docência e das rotinas, bem como ampliar a escuta das próprias crianças acerca dessas experiências.

Ao deslocar o foco analítico da organização das rotinas para o trabalho docente que as produz, este estudo contribui para ampliar as discussões sobre a docência na Educação Infantil. Os resultados indicam que as rotinas podem ser compreendidas como expressão das escolhas pedagógicas, das condições institucionais e das relações construídas entre os diferentes sujeitos que compartilham o cotidiano educativo. Assim, mais do que constituírem uma sequência de tempos e atividades, as rotinas revelam modos de conceber a infância, organizar a docência e produzir experiências educativas.

Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: https://www.revistas.uneb.br/faeeba/article/view/7441/4804. Acesso em: 15 mar. 2026.

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, Maria C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sári Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CARDOSO, Caroline L.; LARA, Simone.; SILVEIRA, Marlise G. de S. O cotidiano de crianças que frequentam duas escolas de educação infantil e a possível interferência na dimensão emocional do desenvolvimento. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 8, n. 24, p. 37-65, 2018. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/1814/1872. Acesso em: 20 ago. 2026.

CASTRO, Joselma S. de. A docência na educação infantil como ato pedagógico. 2016. Tese (Doutorado em Educação) — **Centro de Ciências da Educação.** Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

COELHO, Fernanda da S. **A composição das rotinas nos Territórios Brincantes: estudo em um NEIM de Florianópolis.** 2026. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2026.

COELHO, Fernanda da S; MARTINS, Thaís; DUEK, Viviane P.; MARTINS FILHO, Altino J. Docência na Educação Infantil: reflexões a partir de uma experiência em círculos de leituras. **Humanidades & Inovação,** Palmas, v. 12, n. 3, 2025. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/10399. Acesso em: 10 ago. 2026.

FURTADO, Anésia M. M. **A organização da hora-atividade: desafios, contradições e possibilidades da profissão docente na educação infantil.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

GOBBATO, Carolina. **Diálogos sobre educação infantil e didática: por entre distanciamentos e aproximações.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/274705. Acesso em: 8 jan. 2025.

MACHADO, Niqueli S. **Artesanias docentes na educação infantil: fios que tecem o fazer pedagógico na pré-escola.** 2023. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023.

MARTINS FILHO, Altino J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil: além da A4.** 4. ed. Florianópolis: Insular, 2023.

MARTINS FILHO, Altino J. **Minúcias da vida cotidiana no fazer-fazendo da docência na Educação Infantil.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAIS, José M. **Vida cotidiana: enigmas e revelações**. São Paulo: Cortez, 2003.

ROCHA, Eloísa A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil:**
trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

VILARONGA, Carla A. R.; MENDES, Eniceia G.; ZERBATO, Ana P. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 66–87, 2016. Disponível em: https://periodicosonline.uems.br/interfaces/article/view/1029/953. Acesso em: 08 out. 2026.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/b94d8q88

As problematizações históricas do atendimento a crianças pequenas: da salvação dos perigos da pobreza ao compartilhamento do cuidado em espaços coletivos

The historical problematizations of care for young children: from saving them from the dangers of poverty to sharing care in collective spaces

Fernanda Batista Moreira de Andrade[1]: 0222-8380-6544-4015 [I]
Marco Antônio Torres[2]: 0000-0003-4639-8838 [II]

[I] Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP, Ouro Preto, MG, Brasil;
fernandamora@hotmail.com.br
[II] Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP, Ouro Preto, MG, Brasil;
torresgerais@gmail.com

Resumo:
Este artigo apresenta parte de uma pesquisa em andamento, que estuda a experiência docente de professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte, a partir da noção de experiência ética em Foucault. O objetivo da pesquisa é analisar a dinâmica e os efeitos dessa experiência docente. Neste artigo, apresentamos uma análise de pesquisas realizadas acerca da história da Educação Infantil no Brasil, desde meados do século XIX até a elaboração da Constituição Federal de 1988, e seus desdobramentos legais. Compreendemos essas pesquisas como arquivo que, para Foucault, é aquilo que faz com as coisas ditas não se inscrevam em uma linearidade sem ruptura. O objetivo desta etapa da pesquisa foi localizar e analisar as problematizações presentes nas pesquisas acerca do cuidado e da educação da criança pequena em espaços coletivos, identificando regularidades e rupturas. Consideramos que, as mulheres mães pobres, por meio do Movimento de Luta Pró-creche (MLPC), promoveram uma ruptura com a problematização do Estado reivindicando um modelo de educação que procurava compartilhar, com a comunidade, o cuidado e a educação da criança pequena, em espaços coletivos. Esse modelo se contrapunha àquele oferecido pelo Estado, que parecia se ocupar em salvar a criança pobre dos perigos da pobreza.

Palavras-chave: História da Educação. Educação Infantil. Michel Foucault. Arquivo.

Abstract:
This article presents part of an ongoing research project, which studies the teaching experience of Early Childhood Education teachers from the Belo Horizonte Public Educational System, based on Foucault's notion of ethical experience. The aim of the research is to analyze the dynamics and effects of this teaching experience. In this article, we present an analysis of research carried out on the history of Early Childhood Education in Brazil, from the mid-19th century to the drafting of the 1988 Federal Constitution and its legal developments. We understand these studies as archives, which, for Foucault,

[1] Doutoranda em Educação pela UFOP - Brasil; Participante dos grupos de pesquisa Caleidoscópio/UFOP e Panóptico/UFMG; Bolsista FAPEMIG. Orcid iD da autora 1: https://orcid.org/0000-0003-4639-8838. E-mail: fernandamora@hotmail.com.
[2] Doutor em Psicologia pela UFMG - Brasil; Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP - Brasil; Participante do Grupo de Trabalho 23, Gênero, Sexualidade e Educação da ANPED e dos grupos de pesquisa Caleidoscópio/UFOP e Panóptico/UFMG. Orcid iD do autor 2: https://orcid.org/0000-0002-7120-3820. E-mail: torresgerais@gmail.com.

are those things that do not inscribe themselves in an unbroken linearity. The aim of this stage of the research was to locate and analyse the issues raised in research on the care and education of young children in collective spaces, identifying regularities and ruptures. We believe that poor mothers, through the Pro-Childcare Movement (MLPC), promoted a break the problematization of the state by demandin an educational model that sought to share the care and education of young children with the community, in collective spaces. This model opposed the one offered by the state, which seemed to be concerned with saving poor children from the dangers of poverty.

Keywords: History of Education. Early Childhood Education. Michel Foucault. Archive.

Introdução

Este artigo apresenta parte de uma pesquisa em andamento,[3] que estuda a experiência docente de professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, a partir da noção de experiência ética em Michel Foucault. O objetivo da pesquisa é analisar a dinâmica e os efeitos dessa experiência docente.

A provocação por estudar a docência a partir da noção de experiência ética em Michel Foucault partiu da leitura do artigo publicado por Favacho (2014), que entende experiência docente, não como a vivência imediata ou a capacidade prática de inventar novos saberes nem como algo que diz respeito ao aspecto geracional. O autor entende que "o que está em jogo nessa experiência é a relação que o professor estabelece com o outro, com o saber, com o poder e consigo mesmo" (Favacho, 2014, p. 50).

Para pensar a experiência ética, Foucault procurou desenvolver o que ele denominou de história das problematizações, história da verdade ou, ainda, história do pensamento, ou seja, "analisar, não os comportamentos, nem as ideias, não as sociedades, nem suas 'ideologias', mas as *problematizações* através das quais o ser se dá como podendo e devendo ser pensado, e as *práticas*[4] a partir das quais essas problematizações se formam" (Foucault, 2012, p. 18. *grifos do autor*). Como caminho de análise, ele orienta que "a dimensão arqueológica da análise permite analisar as próprias formas da problematização; [e] a

[3] Pesquisa de doutorado em andamento com o título de *Professoras mulheres na Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte/Mg: uma análise sobre a experiência docente e suas problematizações*. A pesquisa está vinculada ao grupo de pesquisa Caleidoscópio da Universidade Federal de Ouro Preto e teve aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal de Ouro Preto, sob o registro CAAE nº 55477621.70000.5150. Pesquisa realizada com o financiamento da FAPEMIG.

[4] Importa mencionar que, quanto às práticas de si da experiência docente que procuramos localizar e analisar, a presente pesquisa tem por hipótese que as professoras sujeitos da pesquisa se constituem como docentes por meio da prática das astúcias. A ideia de astúcias aqui utilizada é aquela pensada por Certeau (2014): práticas vigilantes, à espreita, mecanismos de resistência, processos de desvio que creem na criação de possíveis. Na educação infantil, é comum encontrarmos uma prática docente que desvia das recomendações teóricas ou normativas (por exemplo, a antecipação da alfabetização). Para saber mais sobre essa hipótese levantada pela pesquisa em andamento ver Andrade e Torres (2024).

dimensão genealógica, sua formação a partir das práticas e suas modificações" (Foucault, 2012, p. 19). No caso da pesquisa em questão, a história que nos interessa analisar é a das problematizações acerca do cuidado e da educação da criança pequena. Portanto, conforme nos esclarece Foucault, trata-se da dimensão arqueológica da análise. O filósofo sugere também que, para localizar uma certa experiência ética, "convém perguntar de que maneira na continuidade, transferência ou modificação dos códigos, as formas de relação para consigo (e as práticas de si que lhes são associadas) foram definidas, modificadas, reelaboradas e diversificadas" (Foucault, 2012, p. 41). Portanto, procuramos localizar as problematizações nos códigos, ou melhor, nas prescrições descritas e/ou analisadas em pesquisas históricas já produzidas acerca da temática, para então pensar as formas de relação das professoras sujeito da pesquisa para consigo diante da continuidade, transferência ou modificação desses códigos ou dessas prescrições.

Neste artigo, apresentamos uma análise das pesquisas realizadas acerca da história da Educação Infantil no Brasil, desde meados do século XIX até a elaboração da Constituição Federal de 1988, e seus desdobramentos legais. As pesquisas aqui apresentadas são compreendidas como arquivo, que é aquilo que faz com as coisas ditas não se inscrevam em uma linearidade sem ruptura (Foucault, 2014). "O arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares" (Foucault, 2014, p. 158). Nessa perspectiva, o arquivo evidencia as condições históricas do aparecimento, da regularidade e da reativação dos enunciados, ou seja, o jogo de relações daquilo que é possível falar, conservar e reutilizar. Na esteira dessa noção, interessa-nos localizar as rupturas, mais especificamente, ensaiar localizar, nesse arquivo, o aparecimento da regularidade e da reativação dos enunciados. Assim, as análises aqui realizadas mostram duas questões ou dois enunciados: salvação da criança pequena pobre dos perigos da pobreza[5] e o compartilhamento do cuidado e educação da criança pequena.

A criança pobre e o projeto de nação

Os trabalhos sobre a história das instituições de cuidado e educação da criança pequena no Brasil e no mundo ocidental que utilizamos como uma primeira aproximação foram aqueles produzidos por Moysés Kuhlmann Jr. (2011), Kelly Rocha de Matos

[5] Favacho e Mendes (2020, p. 1424) entendem que "desde o século XIX, a experiência docente tem se manifestado por meio de, pelo menos, quatro formas históricas mais gerais: sacerdotal, médico psicológica, política e gestora", tendo por finalidade o governo dos pobres.

Vasconcelos e Moysés Kuhlmann Jr. (2022), Fúlvia Rosemberg (2002), Sônia Kramer (2003), Isabel de Oliveira Silva (2008) e Aristeo Gonçalves Leite Filho e Maria Fernandes Nunes (2013).

Essa história tem um recorte temporal: a segunda metade do século XIX. De acordo com Kuhlmann Jr. (2011), mesmo que diferentes instituições tenham sido criadas ainda no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX, "as evidências históricas mostram que elas encontraram suas condições de meio favoráveis na segunda metade do século XIX acompanhando o processo de expansão do ensino elementar" (p. 70) e também um determinado projeto de civilização, nação e progresso. Portanto, esse será o recorte temporal - ainda que provisório -, a partir do qual apresentaremos os problemas sobre os quais os sujeitos se debruçaram acerca do cuidado e da educação da criança pequena em instituições, aspecto que nos interessa para pensar a docência na Educação Infantil.

Também de acordo com Kuhlmann Jr. (2011), na segunda metade do século XIX, o que provocou a preocupação com o cuidado e a educação de crianças pequenas em instituições, nas Américas, foi o projeto de civilização, nação e progresso que vigorava naquele período, inspirado na Doutrina Monroe,[6] ou seja, uma ideia de unidade americana e glorificação do progresso. Por conta disso, desde 1882, foram organizados inúmeros congressos, exposições e conferências, dos quais participavam diferentes países de toda a América, com o "objetivo de normatizar e definir políticas homogêneas para diferentes aspectos da vida social - inclusive quanto à política assistencial e à assistência à infância" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 40). Desse modo, projetava-se um mundo moderno, científico e industrial. Nesses encontros, "o esforço para organizar o Estado e as instituições da sociedade capitalista, urbana, industrial, identificava-se com a ideia de civilização moderna, cuja expressão mais nítida seriam os Estados Unidos" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 43).

No primeiro encontro sediado no Brasil, em doze de outubro de 1922, aconteceu a celebração da "Festa da Criança" e a criação do Dia da Criança. Kuhlmann Jr. (2011) associa a data escolhida para o Dia da Criança com o dia em que se comemora a descoberta da América. O autor explica que a criação do Dia da Criança se deu durante o encerramento do I

[6] "No processo de constituição da sua tutela sobre a América Latina, os Estados Unidos, desde o final da década de 1870, difundiram o pan-americanismo, identificado com a Doutrina Monroe, expressão que se referencia na mensagem presidencial de Monroe em 2 de dezembro de 1823, na qual, preocupado com uma possível ocupação de Cuba e Porto Rico pela Grã-Bretanha, declarava que os continentes americanos, com os Estados Unidos a frente, se fechariam à expansão colonizadora da Europa. O Império brasileiro apoiou a doutrina em 1824, após o reconhecimento da independência do Brasil pelo governo americano" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 41).

Congresso Brasileiro de Proteção à Infância e 3º Congresso Americano da Criança, que aconteceu na Exposição do Centenário da Independência do Brasil.

Nessa ocasião, os saberes científicos eram colocados à disposição da assistência à infância - a assim chamada assistência científica -, em especial, a infância da criança pobre. Assim, assistência era "o lugar onde se pensava *cientificamente* a política social para os mais pobres [...] [e que], mais que para fazer a justiça, serviria para cercear a ação do trabalhador evitando as desordens crônicas" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 48). Como será mais bem apresentado a seguir, naquele contexto, o pobre era visto como um problema, um perigo, um risco à ordem, à civilização e ao progresso. Portanto, esse modelo de assistência "se apresentava, não como direito do trabalhador, mas como mérito dos que se mostrassem mais subservientes" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 60), o que segmentou a pobreza e procurou dificultar seu acesso a bens sociais. Ademais, a finalidade da assistência científica seria disciplinar os pobres trabalhadores, esse novo sujeito que emerge com a industrialização, uma vez que a paz social é um dos principais pilares da civilização, com "obreiros calmos, esforçados, firmes" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 49).

Nesse sentido, a preocupação com a infância era uma preocupação com a "semente humana" - do humano civilizado -, que demandou, naquela ocasião, uma proteção científica, por meio da assistência científica, que colocava os saberes das ciências emergentes naquele contexto à disposição do controle e disciplinamento dos corpos. Temos, então, o saber-poder disponível para o disciplinamento dos corpos e a produção de corpos dóceis (Foucault, 2015).

Para Silva (2008), a criança não era vista como sujeito de direito - de direito à educação -, o que veio a acontecer no Brasil somente com a Constituição Federal de 1988. A criança era, antes, vista como objeto de tutela do Estado (Silva, 2008, p. 58). Para Kramer (2003), esse modelo de atendimento à criança pequena, com foco nessas questões - chamemos esse atendimento de assistência ou educação -, trata-se do que ela chama de educação compensatória. Tal modelo de educação ou assistência procurou ser "um antidoto para a privação cultural" (p. 25) e teria se originado nas teorias de educadores que se pautavam na psicologia do desenvolvimento,[7] emergente no final do século XIX; "era encarada, por esses educadores, como uma forma de superar a miséria, a pobreza, a negligência das famílias" (Kramer, 2003, p. 25).

[7] "Froebel, iniciando os jardins de infância nas favelas alemãs [...], em pleno surgimento da Revolução industrial; Montessori, no final do século XIX e início deste século [século XX], desenvolvendo trabalhos de educação pré-escolar voltados para crianças pobres de favelas italianas; McMillan, contemporânea de Montessori, enfatizando a necessidade de assistência médica e dentária, bem como de estimulação cognitiva, para compensar as deficiências das crianças" (Kramer, 2003, p. 25).

Mas, além da psicologia, diferentes influências e saberes - dentre eles, a medicina e o direito - debruçavam-se sobre o problema da construção da nação civilizada, sugerindo ou prescrevendo, por meio da assistência científica, soluções para o cuidado e a educação da criança pequena e pobre. Em todos esses campos, tratava-se das mesmas preocupações: se ocupar com "a educação, o ensino, a sorte dos órfãos, dos condenados, das crianças abandonadas" (Livro do centenário, 1900 apud Kuhlmann Jr., 2011, p. 47); decretar "normas e providências [...] a respeito de uma lei uniforme de proteção à infância abandonada e delinquente" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 49).

Nesse contexto de preocupação com o controle e disciplinamento dos corpos, a família pobre e operária era vista como incapaz de cuidar dos próprios filhos e, por isso, eles eram tomados como objetos de tutela do Estado. A pobreza era, portanto, um problema. Por isso, no que se refere ao cuidado com as crianças filhas de operários, tanto no Brasil quanto no resto do mundo ocidental, a solução apresentada era incentivar e auxiliar a propagação do ensino da puericultura social e estabelecer consultórios médicos, creches, berçários e escolas domésticas gratuitos (Kuhlmann Jr., 2011). Ainda que essas instituições de cuidado e educação da criança pequena fossem vistas como um aperfeiçoamento da já existente Casa dos Expostos, - que recebia as crianças indesejadas e abandonadas -, para Kuhlmann Jr. (2011), elas foram criadas em substituição ou oposição à Casa de Expostos, uma vez que se destinavam a oferecer alternativas "para que as mães não abandonassem suas crianças" (p. 78). Eis as condições de meio favoráveis para a criação das instituições para educação e cuidado da criança pequena e pobre.

Vale destacar uma preocupação a respeito do cuidado e da educação da criança pequena, específica no Brasil, apresentada por Kuhlmann Jr. (2011), manifestada em um artigo publicado no jornal *A Mãi*[8] *de Família*, lançado em 1879 e destinado às mães burguesas do Rio de Janeiro, intitulado *A Creche,* que defendia a criação de creches no Brasil. A preocupação apresentada é do Dr. K. Vinelli, médico dos Expostos da Santa Casa de Misericórdia no Rio de Janeiro. De acordo com Kuhlmann Jr. (2011), na França e em outros países da Europa, a criação ou aumento do número de creches eram reconhecidas como necessárias diante da ampliação do trabalho operário feminino. Entretanto, no Brasil, não havia ainda essa demanda, uma vez que escolas para filhos de operárias foram criadas somente 20 anos depois. Portanto, em 1879, a preocupação do Dr. K. Vinelli, que sustentava a defesa de criação de creches no Brasil antes do nosso processo de industrialização, é com "a

[8] Kuhlmann Jr., ao citar artigo publicado no jornal *A Mãi de Família* mantém a escrita de acordo com a grafia da época.

Lei do Ventre Livre que teria trazido um problema para as donas de casa, em relação à educação das crianças de suas escravas" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 80). Citando o Dr. K. Vinelli, Kuhlmann Jr. destaca trecho em que fica claro que o desconforto é manter junto dos próprios filhos as "criaturazinhas", ou seja, os filhos livres de mulheres escravizadas, "um ente de uma condição nova que a lei teve de construir sob a condição de ingênuo" (Mãi de família, 1881, p. 19 apud Kuhlmann Jr., 2011, p. 80). Mais especificamente, a preocupação era evitar a convivência das "criaturazinhas" com os próprios filhos, para não correr o risco de, no futuro, vê-los convertidos em inimigos da tranquilidade e da honra da família burguesa; esse era, portanto, o problema. Ainda que não fossem filhos das operárias, tratava-se de se preocupar com os perigos da pobreza. Destaca-se que a creche popular no Brasil ainda mantém essa característica de ser "mais para atender às mães trabalhadoras domésticas, do que às operárias industriais" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 81).

Como já mencionado, somente 20 anos depois, em 1899, apareceram preocupações semelhantes às que já aconteciam na França e em outros países europeus: como cuidar e educar os filhos das operárias. Kuhlmann Jr. (2011) apresenta dois importantes momentos nos quais emergem as primeiras propostas de criação de creches para esse fim. O primeiro é a fundação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, instituição pioneira, que abriu filiais por todo país. Em seguida, a inauguração da primeira creche para filhas de operárias de que se tem registro no Brasil: a creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ).

Kuhlmann Jr. (2011) destaca, também, a criação da Comissão de Damas,[9] uma comissão do Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro, composta por donas de casa burguesas fluminenses. Nos anos seguintes, diferentes creches[10] para filhos(as) de operárias foram fundadas em outros estados, com o apoio das filiais do Instituto de Proteção e Assistência à Infância. Naquele contexto, a creche era uma proposta educacional oferecida por entidades assistenciais, "uma dádiva dos filantropos" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 84). Portanto, não se tratava de um direito dos(as) trabalhadores(as) e de seus(suas) filhos(as). Tratava-se de um favor, um mérito destinado àqueles que se mostrassem mais subservientes.

[9] "A *Associação das Damas da Assistência à Infância*, entidade apêndice do IPAI [...] tinha o objetivo de auxiliar a manutenção do instituto" (Kuhlmann Jr., 2011. p. 84). A creche fundada por esse órgão apêndice atendia, majoritariamente, filhos de empregadas domésticas e não de operárias.

[10] O Instituto de proteção à Infância do Rio de Janeiro, "em 1929, já possuía 22 filiais em todo país, 11 delas com creches" (Kuhlmann Jr., 2011. p. 84).

O Instituto de Proteção e Assistência à Infância e suas filiais se ocupava, segundo Kuhlmann Jr. (2011), de outras questões além da criação de creches para filhos de trabalhadoras: tratavam de ações de saúde, auxílio à lactação, oferta de leite pasteurizado -uma inovação para o período - e vacinação. O autor destaca, ainda, que outro elemento, além da oferta do leite pasteurizado, aparece em cena no cuidado e na educação da criança pequena e pobre do referido contexto: a difusão do uso da mamadeira. A assistência científica, sustentada no discurso médico - mais especificamente, médico higienista[11] -, acabou por trazer esses elementos para a manutenção da vida das crianças pequenas afastadas de suas mães por conta da ampliação do trabalho feminino na indústria e por conta da continuidade do trabalho doméstico executado por mulheres negras em casa de mulheres brancas da elite, mesmo após a abolição.

Kuhlmann Jr. (2011) apresenta de que maneira também o direito - aqui o foco parece ser o direito penal -, além da medicina, se ocupava com as questões referentes ao cuidado e educação da criança pequena. Outra entidade de assistência à infância aparece em cena: o Patronato de Menores, fundado por juristas em 1906, no Rio de Janeiro. A entidade inaugurou a Creche Central em 1908, com a finalidade de abrigar as crianças cujas mães buscavam trabalhos fora de casa (Kuhlmann Jr., 2011). Outro exemplo é a Assistência de Santa Thereza, também no Rio de Janeiro, que, além de outros trabalhos assistenciais, ocupou-se em oferecer "instrução elementar, cívica e moral, creche diurna; e recolhimento das crianças desamparadas" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 86). Tratava-se de tutelar as crianças e compensar as famílias que não apresentavam condições de cuidar delas.

Outra preocupação associada aos problemas que se procurava resolver com a criação de instituições de cuidado e educação da criança pequena era a formação das professoras, apresentada por Kuhlmann Jr. (2011) quando ele narra a fundação do Jardim de Infância Caetano Campos, inaugurado em 1896, na cidade de São Paulo. O modelo de atendimento dos jardins de infância era inspirado nos *Kindergarten*, modelo de escola que "não poderia ser confundido com os asilos e creches para os pobres" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 81). Tratava-se de uma instituição procurada por famílias ricas "muito mais suplementando do que substituindo a família" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 108).

O *Kindergarten* é um modelo de escola criado por Friedrich Froebel em meados do século XIX, em Blankenburg, Alemanha, para o atendimento de crianças nas favelas alemãs.

[11] "Nessa época [a partir de 1870] avançaram os conhecimentos relativos às relações entre micro-organismos e doenças, inaugurando-se a era bacteriológica" (Kuhlmann Jr., 2011. p. 89).

Entretanto, tornou-se referência de escola para os filhos dos ricos, servindo de inspiração para a criação de escolas na Europa e na América. No Brasil, a primeira escola inspirada no modelo de Froebel foi a já citada Caetano Campos e, "como escola-modelo, o Jardim acabava por reservar o privilégio de seu espaço e materiais à elite paulista" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 116).

A proposta de Froebel era reformar a família e os cuidados dedicados à infância, por meio da escola, pois entendia que "a educação ministrada no lar ou na escola fomentaria nas crianças a preguiça e a indolência" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 81). Então, para resolver esse problema, seria necessário introduzir, na escola, horas de trabalho manual e rotina. Esse trabalho de cuidado e educação deveria ser executado por mulheres professoras - as jardineiras -, que aplicariam na esfera pública suas virtudes femininas, em especial, a educação para a obediência.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2011, p. 170), "o *Kindergarten* de origem alemã está nas raízes das propostas de reformulação do ensino para a sociedade capitalista moderna, industrial, que irão culminar no escolanovismo", pois defendia que, "para haver o desenvolvimento integral da *natureza infantil,* deveria haver um forte estímulo tanto à cultura física como ao desenvolvimento mental". Destacamos uma importante diferença entre o modelo froebeliano e o da Escola Nova. Froebel não fazia separação entre religião e educação escolar. A seu turno, o Movimento Escola Nova, que tem seus códigos descritos no Manifesto dos Pioneiros da Educação, defende uma educação laica.

Kuhlmann Jr. (2011) destaca, ainda, que Froebel defendia que a educação nos jardins de infância deveria se ministrada por jardineiras, professoras mulheres que possuíam as "virtudes femininas", ou seja, a "mulher normal" (que será melhor apresentada ainda nesta seção). Essas mulheres professoras eram conclamadas "a transcender seus papeis domésticos privados e aplicar suas qualidades maternais no contexto público de uma instituição" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 108); tratava-se da "maternidade espiritual".

Nesse sentido, as escolas que atendem às famílias ricas, que eram os jardins de infância, inspirados no modelo europeu, procuravam ocupar-se também com a formação das professoras. Essas professoras apresentavam elementos de continuidade com a "mulher normal", as quais contribuíam com suas "virtudes femininas", aquelas mesmas utilizadas para o cuidado com o lar e a criação dos filhos. As professoras e as mães, portanto, apresentavam elementos de continuidade.

Os discursos que sustentavam a defesa da criação de creches traziam à tona outro problema[12] (ou conflito): como o cuidado e a educação da criança pequena eram considerados atribuição primordial da mãe, a creche era um "mal necessário", era uma alternativa que possibilitava "conciliar a contradição entre o papel materno defendido e as condições de vida da mulher pobre e trabalhadora, embora esta não deixasse de ser responsabilizada por sua situação" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 87). O autor destaca o discurso conservador que expressava preocupações com os perigos da expansão do trabalho feminino das docentes em jardins de infância, mas, curiosamente, não manifestava preocupações sobre o trabalho doméstico ou industrial das mães pobres. Defendia-se, no caso das docentes, que "a obrigação de trabalhar fora provocaria o *incremento da prostituição e das ligações livres*; as que saíssem livremente às ruas viveriam uma *vida ociosa de danças, automobilismo, diversões, etc*." (Kuhlmann Jr., 2011, p. 111. *grifos do autor*) e traria como consequência a dissolução da família.

Além de um "mal necessário", as creches, como já dito, "representavam a sustentação dos saberes jurídico [e] médico [...] no controle e elaboração da política assistencial que estava sendo gestada, e que tinha na questão da infância o seu principal pilar" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 87). Por isso, esse modelo de assistência científica, que tinha por finalidade o controle e a docilização dos corpos para a formação de uma nação civilizada, urbana e industrial, se ocuparia também com a formação das mães pobres. A creche torna-se a porta de entrada da assistência científica na família pobre, para o controle da saúde das crianças, atuando também no controle do corpo da mãe que, naquele contexto, tem o corpo sequestrado, à disposição do trabalho. O reconhecimento da necessidade da oferta de creches pelo Estado brasileiro é parte de um projeto de dominação capitalista sobre a classe trabalhadora. Isso porque a oferta de creches responde às demandas do capital, facilitando a inserção das mulheres pobres no mercado de trabalho, e assim, criando um excedente ou reserva de mão-de-obra o que reduzir os custos da força de trabalho (ver Silva, 2008). Trata-se do sequestro do corpo da mãe pelos modos de produção. Eis a razão de os conservadores não expressarem preocupações acerca da participação da mulher pobre no trabalho remunerado - doméstico ou industrial.

Além da creche, a pasteurização do leite e a invenção da mamadeira possibilitaram esse sequestro do corpo da mãe para o trabalho. Assim, esse corpo estaria disponível para os

[12] A esta altura, cabe destacar uma diferença entre o público atendido pelas duas diferentes instituições, as creches e os jardins de infância: as famílias ricas podiam escolher se seriam atendidas ou não pelos jardins de infância, pois a preocupação era com o atendimento à criança. A seu turno, as mães trabalhadoras buscavam as creches e asilos por necessidade, "um mal necessário" (Kuhlmann Jr., 2011, p. 87).

modos de produção, sem risco de morte do filho. Todo esse controle do Estado sobre o corpo - neste caso, o sequestro do corpo da mulher pobre para o trabalho e a tutela da criança pobre para a manutenção da sua vida - trata-se do que Foucault chamou de prática de biopoder, um poder operado pelo Estado, que emerge a partir do século XVII e se ocupa em gerar e manter a vida, exercendo um controle sobre as populações (Foucault, 2017. p. 150). O filósofo descreve a prática de biopoder, primeiramente, na sua capacidade de centrar no corpo-máquina, "no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos". Nesse sentido, esse atendimento de assistência científica por meio das creches, oferecido como um mérito destinado àqueles que se mostrassem mais subservientes e como um projeto que procurou criar condições para a inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, consiste em uma prática de biopoder. Desse modo, nos parece claro de que maneira

> [...] esse biopoder [...] foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos (Foucault, 2017, p. 151).

Também a ideia de "mulher normal" é um efeito do biopoder, operado por meio do dispositivo da sexualidade. Em meados do século XVIII, o biopoder centrou-se no corpo-espécie, controlando "a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que podem fazê-lo variar" (Foucault, 2017, p. 150). A assim chamada "espiritualidade feminina", que diz das "virtudes femininas" presentes nas jardineiras, se apoia na ideia de que o espaço doméstico é reservado para a mulher, que ela deve se ocupar com as questões da casa e com a vida das crianças. Por isso, o discurso conservador daquela época expressou preocupações com os perigos da expansão do trabalho docente feminino em jardins de infância. Para Foucault (2017), no que se refere ao controle do corpo da mulher, o dispositivo da sexualidade produziu, por meio do discurso médico-psiquiátrico, a histerização do corpo feminino. Por meio do dispositivo da sexualidade, "o corpo da mulher foi analisado - qualificado e desqualificado como corpo integralmente saturado de sexualidade" (Foucault, 2017, p. 113). Nesse processo, a fecundidade feminina foi regulada e assegurada, tornando a mulher elemento substancial e funcional do corpo familiar, convocada a se ocupar com o cuidado e a educação das crianças. "A Mãe com sua imagem em negativo, que é a 'mulher nervosa', constitui a forma mais

visível da histerização" (Foucault, 2017, p. 113). Há, portanto, uma separação entre a "mulher normal" e a mulher nervosa, aquela com potencial para dissolver a família.

Por isso, a creche, que atendia as famílias pobres, carregava uma contradição e era defendida como um "mal necessário". O corpo da mulher pobre, elemento substancial e funcional do corpo familiar, deveria ser inserido no aparato produtivo sem risco de vida para a criança. Também por isso "o grande tema associado à assistência [científica], à infância era a mortalidade infantil" (Kuhlmann Jr., 2011, 90). Isso explica o fato de a pasteurização do leite e a invenção da mamadeira tornarem-se importantes elementos para garantir, ao mesmo tempo, a inserção dessas mulheres no aparato produtivo e o controle sobre a vida dos(as) seus(suas) filhos(as).

A Escola Nova, o Estado Novo e as velhas preocupações

Na primeira metade do século XX, dois acontecimentos redefinem o atendimento à criança pequena, no Brasil. O primeiro, o Movimento Escola Nova, da década de 1920, trouxe implicações para as instituições de educação e cuidado da criança pequena, pois seus ideais foram pensados por importantes educadores da época, como Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha uma educação pública, laica, compulsória, democrática e inovadora. Esses movimentos começavam a se articular, fundamentando-se nas teorias da psicologia do desenvolvimento que, como vimos, já sustentavam o modelo de atendimento dos jardins de infância. A diferença é que educação escolar passou a significar "possibilidade de ascensão social e era defendida como direito de todas as crianças, consideradas como iguais"[13] (Kramer, 2003, p. 55). Assim, "embora os discursos dos educadores da Escola Nova não se referissem, no contexto da década de 20, às crianças de zero a seis anos, os mesmos tipos de discursos surgirão, anos mais tarde, em defesa da educação pré-escolar" (Kramer, 2003, p. 55).

Esse outro modelo de educação ainda era compensatório, pois pressupunha oferecer às crianças filhas das famílias pobres aquilo que lhes faltaria para terem um bom desempenho escolar e, assim, criarem possibilidades de ascensão social. Esse modelo de educação é duramente criticado por Kramer (2003), que afirma: "do fatalismo biológico [ideia presente no Antigo Regime], que defendia a patologia do indivíduo e da criança, chegou-se, na década

[13] Esse discurso foi superado em meados dos anos 1960 por pesquisas sobre o fracasso escolar, elaboradas posteriormente por autores da Sociologia da Educação.

de 60, ao fatalismo sociológico, onde o fracasso era atribuído à família e ao meio" (p. 37). Para a autora, enquanto, no fatalismo biológico, a falta de aptidão era compreendida como natural, no fatalismo sociológico, a aptidão existiria e não se manifestaria porque o meio é desfavorecido (Kramer, 2003). Portanto, ainda que pareça haver uma descontinuidade e uma proposta de "igualdade de oportunidades", esse outro modelo de educação com o foco na compensação da privação cultural supõe que as mesmas chances são dadas a todos e o fracasso escolar passa a ser de responsabilidade do sujeito.

O segundo fato ocorrido na primeira metade do século XX, que também apresenta implicações na educação e cuidado da criança pequena, é a criação do Estado Novo e a consequente reorganização dos aparelhos do Estado brasileiro. Em 1930, "diversos órgãos oficiais voltados à assistência infantil, foram criados, numa espécie de movimentação burocrática e administrativa" (Kramer, 2003, p. 62): o Ministério da Educação e da Saúde Pública que, por sua vez, criou, em 1940, o Departamento Nacional da Criança; o Instituto Nacional da Alimentação e Nutrição, em 1972; o Serviço de Assistência a Menores, em 1941, que posteriormente foi substituído pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor; a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar (OMEP), que iniciou as atividades no Brasil em 1952; a Legião Brasileira de Assistência (LBA), em 1946 - no contexto de pós-guerra - que, por sua vez, criou o Projeto Casulo; a Coordenação de Educação Pré-escolar (CODREPE), em 1975; o Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1946. "Esses diversos órgãos se inter-relacionam e, muitas vezes, suas atividades se superpõem" (Kramer, 2003, p. 63).

Para Leite Filho e Nunes (2013), o que caracteriza o atendimento à infância nesse cenário, até a 1988, é a compreensão de que se trata de um favor e não de um direito. Portanto, temos aí uma regularidade. Quando se tratava do problema do atendimento à criança pequena, "o governo proclama(va) a sua importância e mostra(va) a impossibilidade de resolvê-lo dadas as dificuldades financeiras em que se encontra(va), enquanto imprimia uma tendência assistencialista e paternalista à proteção da infância brasileira" (Kramer, 2003, p. 61). Por isso continuaram em cena as instituições privadas e filantrópicas, "associações religiosas e organizações leigas, bem como médicos, educadores e leigos eram solicitados a realizar juntos com o setor público a proteção e o atendimento à infância com direção e alguma intervenção deste último" (Kramer, 2003, p. 61).

Kramer (2003) destaca que se trata de uma rede de órgãos, que envolve diferentes ministérios: Saúde; Previdência e Assistência Social; Educação; além da Justiça, no caso dos

menores infratores. “Na história desse atendimento, percebe-se como é constante a prática de criar e extinguir órgãos burocráticos com função de controle, o que acarreta a sobreposição do atendimento e redunda na existência de órgãos diversos com as mesmas funções” (p. 86). Desse modo, “o problema da criança é fragmentado e pretensamente combatido de forma isolada, ora atacando-se as questões da saúde, ora do ‘bem-estar’ da família, ora a educação” (Kramer, 2003, p 87). O resultado dessa fragmentação é que ninguém se responsabilizava pelo problema; em uma área de atuação, a outra é responsabilizada: “a ‘educação’ esbarra nas carências alimentares e nas precárias condições de saúde; a ‘saúde’ proclama a importância de formação de hábitos das famílias; a ‘assistência social’ destaca a necessidade de uma ação educacional... e assim sucessivamente” (Kramer, 2003, p. 87).

Em resumo, mesmo diante da criação do Estado Novo e diante das mudanças no modelo de sociedade daquele contexto, como a industrialização e a urbanização, os problemas em relação ao cuidado e a educação da criança pequena em instituições continuavam os mesmos: “a chave para o desenvolvimento da nação” (Kramer, 2003. p. 78); “solução para os problemas de baixo rendimento da escola de 1º grau” (Kramer, 2003, 75). Logo, o atendimento em creches procurava compensar a precariedade e a privação cultural das famílias pobres, ou seja, salvar a criança pobre dos perigos da pobreza. A partir do Estado Novo, esse modelo compensatório tem apoio/financiamento internacional. Primeiro, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP), uma assistência aos “países em desenvolvimento”; posteriormente, na década de 1990, esse atendimento também terá apoio do Banco Mundial.

Rosemberg (2002) descreve as propostas dos órgãos de apoio internacional - melhor dizendo, de financiamento - para o atendimento da criança pequena em instituições. Trata-se de programas não formais e de baixo custo, como creches domiciliares, conduzidas por mães-crecheiras, “uma modalidade de atendimento à criança pequena na qual um grupo de crianças fica sob os cuidados de um adulto - geralmente mulher - em sua própria casa” (p. 27). Essa modalidade de atendimento se apresentou como como alternativa, adaptada para o cuidado infantil em países em desenvolvimento, pois combina baixo investimento, tecnologia simples e participação comunitária (Rosemberg, 2002).

Ditadura Militar, Movimento de Luta Pró-creche e outras problematizações

Tais modelos de atendimento de baixo custo com financiamento internacional conquistaram também a adesão da Ditadura Militar, que queria atender as crianças de forma barata (Kuhlmann Jr., 2011). Como exemplo disso, citamos o modelo proposto pela UNICEF em 1965, que sugeria reduzir o investimento e simplificar as exigências mínimas para uma instituição educacional (Kuhlmann Jr., 2011). O autor destaca outras expectativas colocadas sobre esse atendimento: "agregador da família [e] para apaziguar os conflitos sociais. [...] Tratava-se de evitar que os pobres morressem de fome, ou que vivessem na promiscuidade, assim como seu ingresso na vida marginal" (p. 11). Mais uma vez, tratava-se de um atendimento que procurava salvar a criança pobre dos perigos da pobreza.

Na década de 1970, em resposta à Ditadura Militar, emergem movimentos de reivindicação por direito à cidadania e à democracia, que levaram a sociedade civil a constituir grande resistência ao regime, resistência que levou ao fim o período autoritário que teve início com o golpe de 1964. Esses movimentos se tornaram referência para o movimento reivindicatório por creches, o Movimento de Luta Pró-creche (MLPC), que foi uma resposta ao modelo de atendimento oferecido pelo regime militar, aquele que queria reduzir o investimento e simplificar as exigências mínimas para uma instituição educacional e, assim, implantar um modelo de baixo custo.

Nesse processo, começam a ser redefinidas as funções da família e o papel da mãe: "de algo definido como natural e o único adequado para a socialização e cuidado infantis nos primeiros anos de vida, torna-se objeto tanto de crítica acadêmica quanto de debate ideológico" (Silva, 2008, p. 84). Essas críticas pautaram as reivindicações que tiraram a criança pequena da posição de objeto de tutela do Estado para transformá-la em sujeito de direito à educação. Assim, combatia-se a diferença criada entre "crianças cujas mães trabalham fora de casa e as que frequentavam as instituições por opção da família, [...] segmentação relacionada à classe social" (Silva, 2008, p. 86).

Esse modelo de atendimento que redefiniu as funções da família e o papel da mãe, objeto das referidas reivindicações, não mais se destinava apenas às crianças pobres. Ele passa a ter como preocupação não apenas a criação de uma sociedade moderna, o apaziguamento dos conflitos sociais, a compensação da privação cultural ou a criação de condições de inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho para atender ao capital. Parece tratar-se, dessa vez, de procurar garantir o "compartilhamento da educação e do cuidado com a criança pequena entre família e instituições públicas" (Silva, 2008, p. 68). Portanto, a defesa do direito da criança pequena a atendimento em espaços coletivos questionou a ideia de que

cuidar delas seria função exclusiva da mulher ou da família. Assim, esse movimento de "trazer a criança menor de 7 anos para o debate educacional significou rediscutir o privado, a família e as questões relacionadas à igualdade de oportunidades para a mulher" (Silva, 2008, p. 89). Por essa razão, também os movimentos feministas foram protagonistas nesta luta.

O MLPC foi criado em 1979 e defendia, em suas demandas, a creche como um direito fundamental das crianças à educação, saúde e proteção, além de ser um direito das mulheres trabalhadoras e contribuintes. O MLPC se institucionalizou em 1986 e, junto a outros movimentos sociais, teve forte atuação no Fórum Pro-Participação Popular na Constituinte. Como uma conquista do movimento, "a Constituição Federal de 1988 consagrou esse processo com a inclusão de creches e pré-escolas como integrantes da Educação Básica" (Vasconcelos; Kuhlmann Jr., 2022, p. 3). Portanto, a oferta da Educação Infantil como direito, e não mais como favor, conforme consta na Constituição Federal de 1988,[14] é uma conquista da sociedade civil, que se mobilizou em defesa dos direitos sociais das crianças (Leite Filho; Nunes, 2013). Desse modo, a Educação Infantil pública no modelo presente na Constituição Federal de 1988 emerge na resistência ao modelo oferecido pela Ditadura Militar, que buscava financiamento internacional para atender a criança de forma barata.

Em suma, as mulheres moradoras dos bairros de periferia criaram creches comunitárias para o atendimento de suas próprias demandas, para a guarda e o cuidado de seus(suas) filhos(as), mas, por meio do MLPC, reivindicaram ao poder público subvenção para assegurar o seu funcionamento (Silva, 2008).

Estamos diante do movimento de resistência que constituem o que Foucault (2010) chama de contrapoder, ou seja, uma posição diante do poder - do biopoder - que tem como tarefa "analisar, tornar visível e, portanto, intensificar as lutas que se desenrolam em torno do poder" (p. 43). O MLPC torna visível as lutas que se desenrolavam em torno do biopoder: de um lado, o Estado que, por meio do atendimento às crianças pequenas, buscou a criação de condições de inserção da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho sem risco de morte do filho; do outro lado, o MLPC, que procurou redefinir o papel da família, buscando garantir o compartilhamento da educação e do cuidado com a criança pequena com a comunidade.

A mobilização da sociedade civil para resistência à Ditadura Militar é um acontecimento singular que aparece nos arquivos produzidos pelas pesquisas históricas sobre Educação Infantil. Trata-se, portanto, de uma ruptura, uma descontinuidade. O

[14] Conforme art. 208, inciso IV, da Constituição Federal de 1988, "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade" (Brasil, 1988).

reconhecimento da oferta da Educação Infantil como direito teve dois importantes desdobramentos: a redação e aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9496/96) e a elaboração do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil[15] de 1998 (RCNEI), documentos que reafirmam o direito da criança pequena à educação.

Educação Infantil em contexto neoliberal

Rosemberg (2002) alerta que a promulgação da Constituição Federal, da LDBEN 9496/96 e dos RCNEI não foram suficientes para a efetivação do direito da criança pequena à educação, uma vez que, na década de 1990, entra em cena outro órgão financiador: o Banco Mundial. Dessa forma, mesmo após a redemocratização e após a redação da Constituição Federal de 1988, a década de 1990 viu ocorrer um retrocesso. O Presidente Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994, incorpora cânones do Fundo Monetário Internacional (FMI) em seu plano de políticas econômicas e imposições do Banco Mundial no plano das políticas educacionais. Como resultado dessas escolhas, ficou estabelecido que o ensino fundamental teria prioridade - para autora, melhor seria dizer exclusividade (Rosemberg, 2002) - no recebimento dos recursos da educação, resultando na criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e Valorização do Magistério (FUNDEF). Rosemberg (2002) ainda destaca que a municipalização, a privatização e a desregulamentação da gestão são outras características do modelo adotado por essa política educacional, que dificultavam a efetivação do direito garantido constitucionalmente. Para a autora, à época, o Ministério da Educação propagandeou que a criação do FUNDEF, associada à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, impulsionou o crescimento da Educação Infantil. No entanto, ela apresenta argumentos que demonstram que as fontes apresentadas para sustentar esse crescimento apresentavam fragilidades, como a incorporação de estabelecimentos “clandestinos” para a contagem de número de crianças atendidas.

Assim, nesse modelo de atendimento em curso na década de 1990, continuavam presentes propostas de atendimento a baixo custo, visando aumentar a quantidade de crianças atendidas, em detrimento da qualidade e com foco na compensação da privação cultural. Ou seja, o problema a ser resolvido continuava sendo “prevenir ou compensar as carências de

[15] O RCNEI foi substituído pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) em 2009. Importa mencionar que, neste novo documento a criança deixou de ser percebida como aquela que responde a estímulos do ambienta para se tornar sujeito das práticas cotidianas. Posteriormente, em 2017, as DCNEI foram substituídas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil.

crianças pobres, procurando especialmente maior eficiência do ensino fundamental de modo a combater o 'círculo vicioso da pobreza'" (Rosemberg, 2002, p. 49). A política neoliberal praticada pelo governo Fernando Henrique Cardoso traz as condições de reativação desse enunciado: salvar a criança pobre dos perigos da pobreza.

Parece que, nesse contexto, continuou circulando a ideia de que a criança pequena pertencia ao espaço doméstico e, mais especificamente, que seu cuidado e educação seriam função exclusiva da mãe. O modelo de Educação Infantil proposto pelo governo Fernando Henrique Cardoso procurou reconduzir a mulher ao espaço doméstico, para que ela pudesse ocupar-se do cuidado dos(as) filhos(as) e da casa. Isso está claro em um trecho encontrado na plataforma do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), por ocasião da campanha eleitoral que levou à reeleição de Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República:

> Não se deve subestimar a capacidade das mães de família, mesmo aquelas com pouca escolaridade, de realizar muitas das tarefas próprias da creche, desde que cuidadosamente orientadas. Por isso mesmo, em nenhum país se pretende universalizar o atendimento das crianças em creche; ao contrário, a permanência junto à mãe tem sido estimulada por programas de apoio e de orientação maternoinfantis (PSDB, 1998, p. 78 apud Rosemberg, 2002, p. 55)

A tarefa de cuidar do(a) próprio(a) filho(a) se igualaria à da creche, desde que as mães fossem "cuidadosamente orientadas". Em outras palavras, estava presente nesse discurso a preocupação com a formação da mãe pobre para executar tarefas de mãe.

Como vimos em Silva (2008), foram justamente as mães pobres que se organizaram para a criação de um modelo de atendimento outro. A partir do movimento dessas mães - as mães pobres -, de oposição ao Estado, aconteceu a ruptura que possibilitou a emergência de outro modelo de atendimento, um modelo que redefine o papel da família, procurando garantir o compartilhamento da educação e do cuidado com a criança pequena com a comunidade. Nessa questão, parece estar em jogo um outro modelo de maternidade, que se contrapõe à "mulher normal" constituída pelo dispositivo da sexualidade, sobre a qual recai a responsabilidade de cuidar da casa e dos(as) filhos(as).

Nesse contexto de criação da creche comunitária, a professora de Educação Infantil, conforme nos explica Silva (2008), recebia outras nomenclaturas: profissional de creche, tia, avó, crecheira. Essas professoras também encontravam dificuldades em se perceberem como profissionais ou participarem da cena pública, como o movimento sindical. Provavelmente, isso se deve ao fato de que seu trabalho era baseado em saberes construídos no espaço doméstico, mais especificamente, os saberes da maternagem. Não se tratava apenas de um

saber diferente ou externo à docência; tratava-se de um saber desqualificado, o que explica o fato de a referida plataforma do PSDB sugerir programas de apoio e de orientação para ensinar as mães pobres a serem mães.

Considerações finais

Este artigo apresentou parte de uma pesquisa em andamento, que estuda a experiência docente de professoras de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte, a partir da noção de experiência ética em Michel Foucault. Aqui, apresentamos uma análise acerca da história da Educação Infantil no Brasil, desde meados do século XIX até a elaboração da Constituição Federal de 1988, e seus desdobramentos legais. Tais desdobramentos passam pela elaboração da LDBEN 9394/1996; pela a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente; a criação do FUNDEF, que prioriza os recursos da educação para o Ensino Fundamental; posteriormente sua substituição pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que por sua vez prioriza o atendimento de crianças maiores de 4 anos; e a elaboração de referenciais curriculares, como o RCNEI, e as DCNEI e, finalmente, vale citar, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os desdobramentos legais mostram qual o contexto em que a Educação Infantil está inserida. Ainda que esteja conquistando timidamente investimento estatal, isso acontece em uma lógica neoliberal que atende aos interesses do Banco Mundial, financiador da educação da primeira infância.

No estudo que apresentamos, as pesquisas históricas são compreendidas como arquivos, ou seja, aquilo que faz com que as coisas ditas não se inscrevam em uma linearidade sem ruptura. O objetivo das análises foi localizar rupturas que possibilitem, por sua vez, localizar acontecimentos singulares acerca das questões que envolvem o cuidado e a educação da criança pequena, em espaços coletivos.

Consideramos que as mulheres mães pobres e aquelas que se tornaram professoras criaram espaços coletivos de compartilhamento e cuidado de seus(suas) filhos(as) e reivindicaram, por meio do MLPC, subvenção para assegurar seu funcionamento, com projetos que se contrapunham àquele oferecido pelo Estado, transformando esse atendimento em um direito constitucional. Isso abriu possibilidades de transformar o modelo de maternidade e Educação Infantil impostos pelo Estado e a compreensão da criança como sujeito de direitos e não mais como objeto de tutela do Estado. O atendimento proposto pelo

Estado parece procurar salvar a criança pobre dos perigos da pobreza, enquanto aquele pensado pelas mulheres no MLPC procura compartilhar o cuidado e a educação da criança pequena com a comunidade, em espaços coletivos. Encontramos, assim, pistas para localizar uma experiência docente outra, ou seja, uma outra forma de a docente estabelecer relação com o outro, com o saber, com o poder e consigo mesma.

Além das análises aqui apresentadas, a presente pesquisa também se desdobra por meio da construção de outros documentos: um levantamento de produções para elaboração do Estado da Arte, bem como o caderno de entrevistas, que serão analisados em outras produções.

Referências bibliográficas

A MÃI DE FAMÍLIA, n. III, 1881. p. 19-21.

ANDRADE, Fernanda B. M.; TORRES, Marco A. O cotidiano escolar da educação infantil e suas artes de fazer: as astúcias de mulheres professoras. **Revista Diversidade e Educação,** Rio Grande, v. 11, n. 1, p. 1005-1020, 2023. Disponível em: https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/15421. Acesso em: 12 fev. 2026.

BRASIL. **Emenda constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Diário Oficial da União: Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

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

FAVACHO, André M. P. A problematização moral da docência. **Educação em Perspectiva,** Viçosa, v. 5, n. 1, p. 48-17, jan./jun. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6578/2709. Acesso em: 15 mar. 2026.

FAVACHO, André M. P.; MENDES, Geovana M. L. Pobreza e educação: diálogos entre o passado e o presente. **Educação e Filosofia,** Uberlândia, v. 34, n. 72, p. 1409-1444, set./dez. 2020. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/54751/31216. Acesso em: 15 mai. 2026.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber.** 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1** - a vontade de saber. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2** - o uso dos prazeres. 13 ed. São Paulo: Graal, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

KRAMER, Sônia. **A política do Pré-escolar no Brasil** - a arte do disfarce. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

LEITE FILHO, Aristeo G.; NUNES, Maria F. Direitos da criança à Educação Infantil: reflexões sobre a história e a política. In: KRAMER, Sônia *et al*. **Educação Infantil:** formação e responsabilidade. Campinas: Papirus, 2013.

PARTIDO SOCIAL DEMOCRATA BRASILEIRO - PSDB. **Programa do PSDB para a Presidência.** São Paulo, 1998. (mimeo).

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, Estado e políticas de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa,** São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/PJ9b3xz5MFWFgh6TFLz7Tzh/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 16 jul. 2026.

SILVA, Isabel de O. e. **Educação Infantil no coração da cidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

VASCONCELOS, Kelly R. de M.; KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educação infantil e mulheres no Jornal do Comércio: Manaus, década de 1970. **Cadernos de História da Educação, Uberlândia,** v. 21, p. 1-21, 2022. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/66400/34333. Acesso em: 12 mar. 2026.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/xkrmww64

O trabalho pedagógico nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise envolvendo os professores do IFRS[1]

Pedagogical work in Federal Institutes of Education, Science and Technology: an analysis involving IFRS teachers

Josimar de Aparecido Vieira[2]0000-0003-3156-8590[I]
Liliana Soares Ferreira[3]0000-0002-9717-1476[II]

[I] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS, Sertão, RS, Brasil; josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br
[II] Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, RS, Brasil; anaililferreira@yahoo.com.br

Resumo:
Os Institutos Federais (IFs) são considerados instituições pluricurriculares e multicampi que oferecem educação profissional e tecnológica em todos os seus níveis, formas e modalidades da educação brasileira. Neste estudo, é analisado e caracterizado o trabalho pedagógico desenvolvido nos IFs, tendo como lócus o contexto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), apontando perspectivas teórico-metodológicas concebidas e implementadas. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo descritiva, com dimensão exploratória produzida por meio de pesquisa bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo envolvendo 128 professores do IFRS que responderam a um questionário. O trabalho conta com a fundamentação teórica, percurso metodológico, apresenta resultados e discussões e finaliza com as considerações finais. Esses pontos indicam que o trabalho pedagógico presente no IFRS envolve atividades desenvolvidas por professores a partir das determinações institucionais e em conformidade com o contexto social.

Palavras-chave: Educação profissional e tecnológica; Institutos Federais; Trabalho pedagógico; Práxis pedagógica.

Abstract:
The Federal Institutes (IFs) are considered to be multi-curricular and multi-campus institutions that offer professional and technological education at all levels, forms and modalities of Brazilian

[1] Artigo produzido a partir da pesquisa realizada no Curso de Pós-doutoramento em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), envolvendo a Universidade do Minho (UMinho), Portugal, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRS) - *Campus* Sertão, Rio Grande do Sul (RS).

[2] Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS); Professor titular do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias na Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul). Membro do Grupo de Pesquisa "Políticas Públicas e Formação de Professores para a Educação Básica e Profissional". ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3156-8590. E-mail: josimar.vieira@sertao.ifrs.edu.br.

[3] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Professora titular do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação e do Programa de Pós-graduação em Serviço Social e Políticas Públicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Líder do KAIRÓS – Grupo de Pesquisas e Estudos sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-9717-1476. E-mail: anaililferreira@yahoo.com.br.

education. In this study, the pedagogical work developed in the FIs is analyzed and characterized, with the Federal Institute of Education, Science, and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS) context as the locus, pointing out the theoretical and methodological perspectives conceived and implemented. This is a qualitative, descriptive study with an exploratory dimension produced through bibliographical research, document analysis and field research involving 128 IFRS teachers who answered a questionnaire. The work includes a theoretical foundation, a methodological approach, results and discussions and concludes with final considerations. These points indicate that the pedagogical work present in the IFRS
involves activities developed by teachers based on institutional determinations and in accordance with the social context.

Keywords: Professional and technological education; Federal Institutes; Pedagogical work; Pedagogical praxis.

Introdução

Instituídos no dia 29 de dezembro de 2008, por meio da Lei nº 11.892, os Institutos Federais (IFs) herdaram as práticas constituídas a partir dos primeiros indícios do que atualmente se pode considerar como as origens da educação profissional, originados "[...] a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI (Brasil, 1999 - Parecer nº 16/99-CEB/CNE)" (Ramos, 2014). O foco econômico, de um lado, era a prestação de serviço às classes mais abastadas e, de outro lado, a diminuição da condição social penosa de ex-escravos, pardos, índios e mestiços.

Depois de inúmeros processos de reordenamento, os IFs foram fundados assim como a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), atualmente constituída por 38 IFs, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II (Brasil, 2023). Em 2024, o governo federal anunciou mais uma expansão da RFEPCT, com a criação de 100 novos *campi* dos Institutos Federais em todo o país, prevendo a geração de 140 mil vagas, principalmente para cursos técnicos integrados ao Ensino Médio. A expansão objetiva ampliar o oferecimento de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), criando oportunidades para jovens e adultos, com foco nos mais vulneráveis (Brasil, 2024).

Considerados instituições multicampi, os IFs somam 577 unidades

> [...] pluricurriculares e multicampi (reitoria, campus, campus avançado, polos de inovação e polos de educação a distância), especializados na oferta de educação profissional e tecnológica (EPT) em todos os seus níveis e formas de articulação com os demais níveis e modalidades da Educação Nacional, oferta os diferentes tipos de cursos de EPT, além de licenciaturas, bacharelados e pós-graduação stricto sensu (Brasil, 2023, n.p).

Entre esses IFs está o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) que se localiza no Estado do Rio Grande do Sul, constituído pelas seguintes unidades administrativas: Reitoria (Bento Gonçalves), *Campus* Alvorada, *Campus* Bento Gonçalves, *Campus* Canoas, *Campus* Caxias do Sul, *Campus* Erechim, *Campus* Farroupilha, *Campus* Feliz, *Campus* Gramado, *Campus* Ibirubá, *Campus* Osório, *Campus* Porto Alegre, *Campus* Restinga (Porto Alegre), *Campus* Rio Grande, *Campus* Rolante, *Campus* Sertão, *Campus* Vacaria, *Campus* Veranópolis, *Campus* Viamão e *Campus* Zona Norte (Porto Alegre).

Além de ser oferecida EPT em todos os seus níveis, etapas, formas e modalidades, nos IFs são desenvolvidas atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da EPT, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos. Ademais, são realizadas pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade (Brasil, 2008).

Nesta direção, a EPT tem diante de si desafios diversos e requer um trabalho pedagógico cada vez mais complexo. Compreendido como "[...] categoria central tanto na organização da escola, expresso em seu projeto pedagógico, quanto no conhecimento resultante dos processos realizados na instituição". (Frizzo; Ribas; Ferreira, 2013, p. 563), aborda a educação com conhecimentos amplos e significativos capazes de contribuir para o estudante compreender e analisar a realidade, ou seja, uma educação omnilateral visando à sua elevação intelectual, moral e política.

Destarte, torna-se necessário analisar o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido, aprofundando "[…] a compreensão dessa categoria, estabelecendo mais claramente suas características e, sobretudo, implicações" (Frizzo; Ribas; Ferreira, 2013, p. 563). Isso requer que os professores sejam vistos como protagonistas de sua história e que promovam a "[...] formação de consciência, de socialização de conhecimento, de aperfeiçoamento, de humanização, ao encontro dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação" (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 726).

Diante dessas considerações iniciais, está situada a problemática deste estudo, definida a partir da indagação: Como se caracteriza o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido nos IFs, considerando as perspectivas teórico-metodológicas concebidas e implementadas pelos professores do IFRS? Em consonância, estabeleceu-se o objetivo deste estudo que se

constitui em um esforço em analisar e caracterizar o trabalho pedagógico desenvolvido nos IFs, tendo como lócus o contexto do IFRS, apontando perspectivas teórico-metodológicas concebidas e implementadas.

Considerando a amplitude e a complexidade das percepções que abarca o tema, o estudo encontra-se sistematizado em quatro seções: além desta introdução, consta um detalhamento do percurso metodológico que foi adotado seguido por uma fundamentação teórica dos conhecimentos advindos da pesquisa bibliográfica. Na sequência apresenta-se uma abordagem dos resultados alcançados acompanhados por discussões dos dados que foram recolhidos com a pesquisa de campo. Por fim, seguem as considerações finais.

1. Procedimentos metodológicos

O objeto desta pesquisa é o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores nos IFs, tendo como lócus o IFRS. Parte-se da compreensão de que o trabalho pedagógico constitui uma categoria que envolve as ações, relações, escolhas e práticas desenvolvidas pelos sujeitos no processo de produção e socialização do conhecimento. No contexto da EPT, esse trabalho relaciona-se às características institucionais dos IFs, às finalidades da EPT e às demandas sociais e do mundo do trabalho. A investigação foi orientada pela questão: Como se caracteriza o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido nos IFs, considerando as perspectivas teórico-metodológicas concebidas e implementadas pelos professores do IFRS? Em consonância, estabeleceu-se como objetivo analisar e caracterizar o trabalho pedagógico desenvolvido nos IFs, tendo como lócus o contexto do IFRS, apontando perspectivas teórico-metodológicas concebidas e implementadas.

Quanto à abordagem, a pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com tratamento quantitativo complementar, e, quanto aos seus objetivos, como exploratória e descritiva. A abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender significados, percepções, experiências e práticas relacionadas ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, considerando a complexidade dos fenômenos educativos. Conforme Minayo (2002), essa abordagem possibilita apreender significados, motivos, valores e atitudes que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. O tratamento quantitativo foi empregado de forma complementar, especialmente na organização e apresentação de dados referentes ao perfil dos participantes e às respostas às questões fechadas. A dimensão exploratória relaciona-se à intenção de ampliar a compreensão sobre o objeto investigado, enquanto a dimensão

descritiva busca caracterizar aspectos da população e do fenômeno estudado, conforme Triviños (1987) e Vergara (2016).

Para o desenvolvimento da investigação, foram articuladas pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica teve a finalidade de constituir a base teórica e conceitual do estudo, colocando os pesquisadores em contato com produções relacionadas à EPT, aos IFs, ao trabalho pedagógico, ao trabalho docente, à formação de professores e à relação trabalho-educação. Conforme Marconi e Lakatos (2021), a pesquisa bibliográfica não consiste apenas na reprodução de conhecimentos já produzidos, mas possibilita analisar determinado tema sob novos enfoques e perspectivas. A análise documental, por sua vez, foi utilizada para compreender aspectos legais e institucionais relacionados à EPT e aos IFs, contribuindo para contextualizar o trabalho pedagógico diante das determinações que orientam a organização e o funcionamento dessas instituições.

O referencial bibliográfico foi constituído por autores que contribuem para a compreensão da EPT, dos IFs e do trabalho pedagógico. Para abordar a EPT, sua organização e suas finalidades, foram considerados, entre outros, Pacheco (2011), Ramos (2008; 2014), Kuenzer e Grabowski (2006) e Moura (2015). A compreensão do trabalho pedagógico fundamentou-se principalmente nas contribuições de Ferreira (2010; 2018), Ferreira, Zimmerman e Calheiros (2020), Frizzo, Ribas e Ferreira (2013), Fuentes e Ferreira (2017), Libâneo e Pimenta (1999) e Saviani (2011). Também foram mobilizadas contribuições de Pimenta (2002), Machado (2015) e Vieira, Vieira e Belucar (2018) para a discussão da formação, dos saberes e da atuação dos professores da EPT. Assim, a pesquisa bibliográfica constituiu não apenas suporte teórico, mas referência para a definição das categorias e para a interpretação dos dados produzidos no campo.

A pesquisa de campo envolveu 128 professores do IFRS, vinculados aos diferentes *Campi* da instituição, que responderam a um questionário composto por 40 questões abertas e fechadas, disponibilizado por meio do *Google Forms*. O instrumento contemplou questões referentes à caracterização dos participantes e a diferentes dimensões do trabalho pedagógico, incluindo formação inicial e continuada, experiência profissional e tempo de atuação no IFRS, participação na escolha de materiais didático-pedagógicos, características e complexidade do trabalho, possibilidades de iniciativa e tomada de decisões, relações entre os profissionais, condições para planejamento e discussão coletiva, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e práticas de avaliação. As questões buscaram, portanto, identificar como os professores percebem, organizam e desenvolvem seu trabalho no contexto institucional do

IFRS. Em respeito aos princípios éticos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa do IFRS e recebeu parecer favorável nº 6.180.176, de 13 de junho de 2023.

Os dados produzidos foram analisados mediante análise de conteúdo, compreendida como procedimento de descrição e interpretação das comunicações. Conforme Rodrigues (2019), esse procedimento permite ultrapassar a descrição imediata das mensagens e, mediante respaldo teórico, alcançar uma compreensão mais aprofundada dos conteúdos analisados. No presente estudo, a análise das respostas foi realizada em articulação com o referencial bibliográfico e com os elementos obtidos na análise documental, possibilitando interpretar as manifestações dos professores acerca das condições, relações, práticas e perspectivas teórico-metodológicas que constituem seu trabalho pedagógico. Desse modo, o percurso metodológico articulou abordagem qualitativa, tratamento quantitativo complementar, pesquisa exploratória e descritiva, pesquisa bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, buscando produzir uma compreensão contextualizada do trabalho pedagógico desenvolvido no IFRS.

2. Fundamentação teórica

Os IFs oferecem EPT em diferentes níveis, etapas, formas e modalidades. Possuem autonomia para criar sua própria estrutura organizacional e pedagógica e geralmente oferecem cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados e cursos de pós-graduação lato sensu (especializações) e stricto sensu (mestrados e doutorados).

> A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (Pacheco, 2011, p. 15).

Entretanto, para compreender a constituição dos IFs e o trabalho pedagógico desenvolvido em seu interior, torna-se necessário considerar a historicidade da EPT no Brasil, não restringindo sua análise ao marco legal instituído pela Lei nº 11.892/2008. A educação profissional brasileira apresenta uma trajetória marcada por diferentes formas de organização e finalidades, que antecedem a criação da RFEPCT e dos IFs. Ramos (2014) evidencia que a história da educação profissional está relacionada às transformações econômicas, sociais e políticas do país e às diferentes concepções de formação para o trabalho que foram sendo

constituídas ao longo do tempo. Assim, os IFs não surgem de forma isolada, mas como resultado de um processo histórico de reordenamentos institucionais da educação profissional, cujas marcas permanecem nas formas de organização da EPT contemporânea. Essa historicidade é importante para compreender que o trabalho pedagógico realizado atualmente nos IFs resulta de determinações construídas historicamente e que expressam diferentes projetos de educação e de sociedade.

Conhecida como a lei dos IFs, a Lei nº 11.892 estabelece a organização, definindo suas finalidades e características, objetivos, estrutura organizacional, administração, oferecimento de cursos, regime jurídico, entre outros aspectos relacionados à educação profissional, científica e tecnológica no país. No que diz respeito à regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os IFs são equiparados às universidades federais (Brasil, 2008).

O Art. 6º da citada Lei é dedicado às finalidades e características dos IFs e são enfatizados compromissos com o oferecimento de EPT, visando formar cidadãos por meio de um processo educativo e investigativo para o trabalho profissional no desenvolvimento regional e nacional. Para tal propósito, cada IF conta como órgãos superiores o colégio de dirigentes e o conselho superior e como órgão executivo a reitoria, composta por um Reitor e cinco Pró-Reitores. Cada Campus pode ter variações na sua estrutura, mas geralmente possui órgãos colegiados: conselho do Campus, comissões permanentes de avaliação e gestão das ações de ensino, de pesquisa e inovação e de extensão e órgãos executivos: direção-geral, gestão de administração, gestão de ensino, gestão de pesquisa, pós-graduação e inovação, gestão de extensão e gestão de desenvolvimento institucional.

Quanto à proposta político-pedagógica, os IFs oferecem:

> • educação básica, principalmente em cursos de ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio;
> • ensino técnico em geral;
> • graduações tecnológicas, licenciatura e bacharelado em áreas em que a ciência e a tecnologia são componentes determinantes, em particular as engenharias, bem como programas de pós-graduação lato e stricto sensu, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores (Pacheco, 2011, p. 24).

Seguindo esta proposta e a Lei nº 11.892, os IFs têm como obrigatoriedade legal garantir um mínimo de 50% de suas vagas para o oferecimento de cursos técnicos de nível médio, prioritariamente na forma integrada. Devem, ainda, garantir o mínimo de 20% de suas

vagas para atender o oferecimento de cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de Ciências e Matemática, e para a educação profissional (Brasil, 2008).

Esta breve apresentação do contexto dos IFs demonstra uma estrutura organizacional e de funcionamento nas quais as atividades desenvolvidas nessas instituições de ensino são normatizadas por legislações diversas, estabelecendo parâmetros e orientações para a organização e funcionamento da EPT no Brasil. Reiterando que esta é regulamentada pela Lei Federal nº 9.394/96, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996). Essas determinações legais e institucionais constituem parte das condições objetivas nas quais se desenvolve o trabalho pedagógico. Todavia, as determinações do trabalho pedagógico não se encontram somente nos documentos institucionais, pois também se relacionam às concepções, escolhas, experiências e conhecimentos dos sujeitos que o realizam. Nesse sentido, torna-se necessário considerar a relação entre o projeto pedagógico institucional e o projeto pedagógico pessoal dos professores, compreendendo que o trabalho pedagógico se constitui na relação entre as orientações e finalidades estabelecidas institucionalmente e as formas pelas quais os sujeitos interpretam, reelaboram e concretizam essas determinações em seu cotidiano profissional.

Diante dessa perspectiva, torna-se necessário compreender os sentidos atribuídos à EPT desenvolvida nas instituições de ensino. Ramos (2008, p. 3) destaca que uma educação dessa natureza "[...] pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social". Nas palavras de Kuenzer e Grabowski (2006, p. 299-300), significa

> Trabalhar com a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica reconhecer que cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho (Kuenzer; Grabowski, 2006, p. 299-300).

Desse modo, é necessária uma EPT identificada como:

> […] importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. [...] Requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da

> cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões no mundo do trabalho (Brasil, 2012, p. 8).

Essa concepção remete ao trabalho pedagógico que se assenta diretamente no que produzem os professores em quaisquer níveis, etapas, modalidades e formas de ensino, em que, ao operacionalizá-lo, os sujeitos se relacionam com outros sujeitos, compondo a história e se constituindo (Ferreira, 2018). Requer que sejam protagonistas de sua história e que promovam a "[...] formação de consciência, de socialização de conhecimento, de aperfeiçoamento, de humanização, ao encontro dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação" (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 726). Como aponta Saviani (2011, p. 13), insere-se no trabalho educativo e este é, para o autor, "[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. [...] para que eles se tornem humanos".

Entretanto, como destaca Libâneo e Pimenta (1999, p. 252), "Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente". Nessa perspectiva, compreender a natureza do trabalho pedagógico implica reconhecê-lo como uma atividade intencional de produção e socialização de conhecimentos, desenvolvida em determinadas condições históricas, sociais e institucionais e envolvendo diferentes sujeitos.

Para Ferreira (2018, p. 594-595), o trabalho pedagógico se refere ao

> [...] trabalho dos professores, envolvendo a soma de escolhas que nem sempre são objeto de reflexão, por falta de tempo e de espaço na escola e fora dela, para que os professores possam refletir sobre o que realizam. Este trabalho, por sua natureza, está relacionado a como o grupo que compõe a escola se organiza, como entende e produz educação. Transita entre o individual e o coletivo, de modo dialético, elaborando e acontecendo cotidianamente na escola (Ferreira, 2018, p. 594-595).

Em outro trabalho, Ferreira, Zimmerman e Calheiros (2020, p. 5) sinalizam que o trabalho pedagógico é entendido como "[...] uma categoria mais ampla, transcendendo a categoria trabalho docente, pois estabelece uma relação entre professor, estudante e as relações de trabalho no modo de produção capitalista". Como categoria, o trabalho pedagógico se fundamenta nos pressupostos:

> [...] a) é trabalho e como tal denota características ontológicas e históricas; b) envolve o trabalho de profissionais da educação e de estudantes, portanto sua produção é relativa sempre a um determinado grupo de sujeitos; c) é pedagógico, portanto especificamente orientado a um processo de produção de conhecimentos; d) é intencional, tem objetivos definidos em sua sociabilidade, então, é político (Fuentes; Ferreira, 2017, p. 724).

No contexto da EPT, esses pressupostos assumem uma especificidade relacionada à própria finalidade dessa modalidade educacional. O trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores precisa articular a produção e a socialização de conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e relacionados ao trabalho, de modo que o estudante não apenas domine procedimentos técnicos, mas compreenda os fundamentos que sustentam os processos produtivos e tecnológicos. Trata-se, portanto, de um trabalho pedagógico que se realiza em uma instituição cuja finalidade envolve a formação profissional articulada à formação humana, o que lhe confere características próprias em relação a outros contextos educativos. A especificidade não está na existência de um trabalho pedagógico de natureza distinta, mas nas determinações, finalidades, sujeitos, conhecimentos e relações que configuram sua realização no âmbito da EPT.

Em se tratando da EPT, o trabalho pedagógico é desenvolvido em uma instituição de ensino e se manifesta a partir do projeto pedagógico institucional. É um trabalho complexo pois requer a transgressão de um formato de educação em que o conhecimento é abordado de forma fragmentada, ou seja, demanda a "[...] superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade" (Pacheco, 2011, p. 27).

Nessa direção, a produção de conhecimento constitui uma dimensão central do trabalho pedagógico na EPT, pois ensino, pesquisa e extensão se articulam às finalidades institucionais e às necessidades sociais e do mundo do trabalho. O professor, nesse processo, não atua apenas como transmissor de conhecimentos previamente elaborados, mas participa de sua produção, seleção, mediação e socialização, em diálogo com os estudantes, com seus pares e com a realidade na qual a instituição está inserida.

Diante disso, considera-se a finalidade das instituições de ensino e, para tanto, Saviani (2011) apresenta importante contribuição, quando destaca:

> [...] a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não

> ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente o saber metódico, sistematizado (Saviani, 2011, p. 14).

Ainda para Saviani (2011, p. 13), o "[...] clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial". O "[...] clássico é aquilo que resistiu ao tempo, logo sua validade extrapola o momento em que ele foi proposto" (Saviani, 2011, p. 87).

Este tem sido o dilema quando tal abordagem é debatida. Como salienta Ferreira (2010), não existe trabalho pedagógico simples, pois estão contidas interações entre sujeitos, linguagens diversas nos diálogos e entendimentos entre determinada proposta e um referencial teórico-metodológico. Na escola, tais manifestações são recorrentes e sua maior expressão manifesta-se na aula que movimenta e expressa a prática social vivenciada por estudantes e professores. Como destacam Santos e Turini (2022, p. 13), "[...] a aula também é uma prática social que, dialeticamente, ora se apresenta como prática social, também presente na realidade, ora analisa a prática social, tendo-a como objeto de estudo".

Por fim e como síntese, no trabalho pedagógico como categoria da EPT evidenciam-se todas as ações propostas no processo de produção de conhecimentos/saberes, habilidades e práticas pelas instituições de ensino envolvidas com esta modalidade educacional, abarcando suas comunidades acadêmicas internas e externas. Vale salientar que essas ações, abrangendo o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, são planejadas e implementadas por sujeitos em contextos sociais e políticos e que instituem o trabalho pedagógico da EPT. Nessa perspectiva, a natureza do trabalho pedagógico na EPT está relacionada à produção intencional e socialmente situada de conhecimentos, articulando formação profissional e formação humana, ciência e tecnologia, teoria e prática, trabalho e cultura. Sua especificidade decorre das próprias finalidades e características da EPT e das condições institucionais em que esse trabalho se desenvolve, sem perder de vista que professores e estudantes são sujeitos ativos na produção e socialização do conhecimento.

3. Resultados e discussões

A partir dos dados recolhidos com a aplicação do questionário e da interlocução mantida com os conhecimentos advindos da pesquisa bibliográfica, nesta seção são analisadas

as particularidades concebidas e implementadas no trabalho pedagógico que os professores do IFRS, considerando sua especificidade no contexto da EPT. Parte-se da compreensão de que, nos IFs, o trabalho pedagógico não se restringe à transmissão de conteúdos ou ao desenvolvimento de atividades em sala de aula, mas envolve a produção e a socialização de conhecimentos articulados à ciência, à tecnologia, à cultura e ao mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, os 128 professores participantes, vinculados aos diferentes *Campi* do IFRS, constituem sujeitos que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão, em uma instituição cuja organização verticalizada possibilita a atuação em diferentes níveis, etapas, modalidades e formas de ensino.

Os 128 professores envolvidos nesta investigação trabalham nos diferentes *Campi* do IFRS, sendo que 109 (85%) possuem nomeação definitiva com carga horária de 40 horas semanais e dedicação exclusiva; 1 (0,8%) com nomeação definitiva, carga horária de 40 horas semanais e sem dedicação exclusiva; 2 (1,6%) com nomeação definitiva e carga horária semanal de 20 horas; 1 (0,8%) como professor visitante; e 15 (11,8%) se declararam professores substitutos. Quanto ao gênero, 69 (53,9%) se declararam masculino, 58 (45,3%) feminino e 1 (0,8%) preferiu não se declarar. Esses professores desenvolvem seu trabalho em uma instituição que, conforme Pacheco (2011, p. 27), possibilita a atuação em diferentes níveis e modalidades de ensino e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa característica dos IFs é fundamental para compreender a natureza do trabalho pedagógico na EPT, uma vez que a produção e a socialização de conhecimentos não se restringem ao espaço da sala de aula, envolvendo diferentes atividades e relações estabelecidas no contexto institucional.

Para compreender essa produção de conhecimentos, é necessário considerar a formação dos professores que atuam na instituição. Os interlocutores possuem formação inicial nas áreas de Ciências Sociais Aplicadas (20 professores), Engenharias (21), Licenciaturas (66), Saúde (2), Ciências Exatas (10) e Ciências Agrárias (9). Quanto à formação continuada, 91 (70,6%) possuem titulação de doutor, 36 (27,9%) de mestre, 1 (0,8%) especialista e 1 (0,8%) declarou-se graduado. Dessa forma, tanto na formação inicial como na continuada, percebe-se uma composição diversificada, relacionada às diferentes áreas do conhecimento presentes nas unidades administrativas do IFRS. Essa diversidade pode favorecer a articulação entre conhecimentos científicos, tecnológicos e pedagógicos, aspecto necessário ao trabalho pedagógico na EPT, contribuindo para a superação da fragmentação dos conhecimentos e a articulação entre teoria e prática, ciência e tecnologia,

formação profissional e formação humana. Para Vieira, Vieira e Belucar (2018), a formação continuada constitui elemento importante para a atuação dos professores da educação profissional, considerando que estes precisam aperfeiçoar-se para contribuir com uma formação que possibilite aos estudantes o exercício profissional articulado ao desenvolvimento de uma vida autônoma e crítica perante a sociedade.

Outro aspecto que contribui para compreender o trabalho pedagógico e a produção de conhecimentos diz respeito ao tempo de trabalho dos professores, considerando a experiência profissional acumulada e os chamados saberes da experiência. Dos 128 respondentes, 70 (53,8%) possuem mais de 15 anos de experiência como professor, 26 (20%) possuem de 9 a 12 anos e 19 (14,6%) de 12 a 15 anos. Desses professores, 28 (21,5%) trabalham de 12 a 14 anos no IFRS, 20 (15,4%) de 6 a 8 anos, 16 (12,4%) de 10 a 12 anos, 15 (11,5%) há mais de 14 anos e 14 (10,8%) de 8 a 10 anos. De acordo com Pimenta (2002), os saberes da experiência são construídos na formação inicial e na prática cotidiana, sendo produzidos pelos professores em um processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediada pelos colegas de trabalho e pelos textos produzidos por outros educadores. Nesse sentido, a experiência profissional pode constituir-se em importante fonte de conhecimentos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, desde que articulada à reflexão e às condições concretas em que esse trabalho é realizado.

Considerando que a experiência profissional produz saberes e habilidades, torna-se importante relacioná-la às condições concretas de realização do trabalho pedagógico. Independentemente do tempo de atuação, o trabalho dos professores envolve a produção de aulas, atividades de investigação e criação cultural, tarefas de extensão, divulgação científica e tecnológica e participação na gestão das instituições de ensino. Para Moura (2015), essas atividades exigem saberes e habilidades relacionados à formação didático-político-pedagógica, aos conhecimentos específicos e ao diálogo constante com a sociedade e o mundo do trabalho. Nessa direção, os dados revelam que 74 professores (57,8%) participam da escolha de materiais didático-pedagógicos, enquanto 52 (40,6%) responderam que não participam e 2 (1,6%) não responderam. Além disso, os participantes percebem seu trabalho como complexo e não repetitivo, com possibilidades de iniciativa e decisão, mas também apontam individualismo nas relações estabelecidas, falta de tempo e de condições para discutir o trabalho pedagógico, ausência de planejamento conjunto e pouca partilha de ideias e materiais.

Essas características permitem compreender que a natureza do trabalho pedagógico na EPT está relacionada à produção de conhecimentos que articula diferentes dimensões da formação humana. Machado (2015, p. 18) destaca que o professor da EPT precisa desenvolver capacidades de usar, produzir e inovar, envolvendo desde a aplicação de conhecimentos e habilidades instrumentais até a geração de novos conhecimentos e soluções tecnológicas. Assim, o trabalho pedagógico desenvolvido nos IFs requer mais do que a transmissão de conhecimentos específicos: demanda mediações que possibilitem aos estudantes compreender, de forma reflexiva e crítica, os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos. Nessa perspectiva, Pacheco (2011, p. 27) aponta a necessidade de superar a separação entre ciência e tecnologia e entre teoria e prática, assumindo a pesquisa como princípio educativo e científico e a extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade.

Ao retomar os dados produzidos nesta investigação, constata-se, contudo, que boa parte dos professores percebe individualismo nas relações estabelecidas no trabalho, falta de tempo e condições para discutir o trabalho pedagógico desenvolvido, não realização de planejamento em conjunto e pouca partilha de ideias e materiais. Por outro lado, destacam que discutem assuntos profissionais, desenvolvem projetos de natureza interdisciplinar envolvendo professores e estudantes e discutem práticas de avaliação. Tais elementos evidenciam que o trabalho pedagógico constitui uma categoria mais ampla que o trabalho docente, conforme Ferreira (2018), envolvendo escolhas, relações e formas de organização que transitam entre o individual e o coletivo. Para Fuentes e Ferreira (2017), trata-se de um trabalho intencional e orientado à produção de conhecimentos, envolvendo profissionais da educação e estudantes. Na especificidade da EPT, essa produção precisa articular conhecimentos teóricos e práticos, ciência, tecnologia, cultura e trabalho, contribuindo para uma formação que não se limite ao exercício profissional, mas possibilite a compreensão crítica da realidade.

Os dados analisados permitem compreender, portanto, que o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores do IFRS constitui uma atividade complexa, intencional e vinculada à produção e socialização de conhecimentos. Na EPT, essa produção assume especificidade por estar relacionada à formação profissional e humana e pela necessidade de articular conhecimentos teóricos e práticos, científicos e tecnológicos, considerando as relações sociais e o mundo do trabalho. Os professores, ao desenvolverem aulas, pesquisas, atividades de extensão, projetos interdisciplinares, processos avaliativos e ações de gestão,

produzem mediações que contribuem para que os estudantes compreendam os conhecimentos e os processos tecnológicos em suas relações com a realidade social.

Entretanto, as limitações apontadas pelos participantes, especialmente a falta de tempo, o individualismo e a reduzida discussão coletiva, indicam desafios para a constituição de um trabalho pedagógico efetivamente integrado. Desse modo, a análise evidencia que a produção de conhecimentos na EPT não se reduz à atividade individual do professor, mas depende das condições institucionais e das relações coletivas que sustentam o trabalho pedagógico, constituindo-se como dimensão fundamental para a formação profissional, cidadã e integral dos estudantes.

E para concluir... algumas considerações

Nas análises que foram realizadas visando a caracterizar o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido nos IFs, tendo como lócus o contexto do IFRS, assim como as perspectivas teórico-metodológicas que estão sendo concebidas e implementadas, constatou-se que o trabalho pedagógico no IFRS envolve inúmeras atividades desenvolvidas por professores com a finalidade de produzir conhecimentos. Envolve, da mesma maneira, uma dinâmica predominantemente individual, diante das determinações institucionais definidas em seu projeto pedagógico e em conformidade com o contexto social.

Constituído na centralidade do trabalho dos professores, o trabalho pedagógico do IFRS é concebido e implementado de acordo com as demandas da formação profissional dos estudantes, considerando os marcos legais da educação, que estabelecem a estruturação e organização do sistema de ensino, possibilitando a formação profissional e a investigação. O trabalho pedagógico se personaliza a partir de movimentos dialéticos integradores dos espaços e tempos para a produção e socialização de conhecimentos, abarcando a ação individual dos professores em sala de aula, acompanhando e orientando os estudantes, realizando atividades de investigação, criação cultural, tarefas de extensão e de divulgação científica e tecnológica e de valorização social do conhecimento, bem como participando da gestão das instituições de ensino. Tudo isso demarcado pelo projeto pedagógico institucional.

Trata-se de um trabalho que pressupõe habilidades complexas, iniciativas e decisões em que os professores podem terminar uma tarefa iniciada com sentido e sem ser repetitiva. Exige responsabilidade ética, repercute na vida e no bem-estar das pessoas, demandando um modo particular de ser e estar. Tais exigências requerem dos professores formação acadêmica

relevante na área em que ensinam, além de conhecimentos pedagógicos sólidos; experiência profissional prática na área em que estão ensinando, para trazer uma perspectiva mais realista para a sala de aula; conhecimentos atualizados e atualização constante.

Por fim, e não menos importante, depreende-se que esses achados sugerem outras buscas teóricas e novas análises de dados que possam contribuir para caracterizar o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido nos IFs, considerando as perspectivas que estão sendo implementadas pelos professores. Os apontamentos aqui situados são correntes e podem ser aprofundadas em outros trabalhos de pesquisa. Persiste, portanto, que outras investigações envolvendo esta temática venham a colaborar tanto para ampliar o debate, como para recriar o trabalho pedagógico da EPT.

Referências

ALVES, Walter F. **Experiência profissional**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Notícias. **Educação Profissional e Tecnológica**. Governo federal anuncia 100 novos campi de Institutos Federais. Brasília. 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/marco/governo-federal-anuncia-100-novos-campi-de-institutos-federais. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. **Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 30 dez. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm#anexoii. Acesso em: 27 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 04 set. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 mar. 2024.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conheça as características das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e a lista de suas unidades**. Instituições da rede federal, 2023. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/rede-federal-inicial/instituicoes. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 16 de 21 de janeiro de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário

Oficial da União. Brasília, DF, 05 out. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

CUNHA, Maria I. **O bom professor e sua prática**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1992.

FERREIRA, Liliana S. **Trabalho, profissionalidade e escola nos discursos das professoras dos anos iniciais do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

FERREIRA, Liliana S. **Trabalho pedagógico**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, Liliana S. Trabalho Pedagógico na Escola: do que se fala?. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 591-608, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/edreal/a/dZCLTB8HzT8BW7CSXrJzF9M/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 08 out. 2024.

FERREIRA, Liliana S.; ZIMMERMAN, Ana Paula C.; CALHEIROS, Vicente C. Trabalho pedagógico, trabalho dos professores e trabalho docente: movimentos de sentidos nas abordagens sobre educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26045, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/mov/a/bCxhQpj7GQ5qPjcLWdPXxRx/?format=pdf&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 15 ago. 2023.

FRIZZO, Giovanni F. E.; FERREIRA, Liliana S.; RIBAS, João F. M. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, set./dez. p. 553-564, 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/8987. Acesso em: 12 ago. 2023..

FUENTES, Rodrigo C.; FERREIRA, Liliana S. Trabalho pedagógico: dimensões e possibilidade de práxis pedagógica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 722-737, jul./set. 2017. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n3p722/pdf. Acesso em: 18 mai. 2023.

KUENZER, Acacia Z.; GRABOWSKI, Gabriel. Educação Profissional: desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 297-318, jan./jun. 2006. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10762/10269. Acesso em: 08 set. 2024.

LIBÂNEO, José C.; PIMENTA, Selma G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/GVJNtv6QYmQY7WFv85SdyWy/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 18 abr. 2024.

MACHADO, Lucilia R. S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 8–22, 2015. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/2862/1003. Acesso em: 12 ago. 2025.

MARCONI, Marina A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

MOURA, Dante H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 1, p. 23–38, 2015. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/download/2863/1004/8485. Acesso em: 18 mai. 2026.

PACHECO, Eliezer M. **Os Institutos Federais**: uma revolução na educação profissional e tecnológica. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011.

PIMENTA, Sema G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

RAMOS, Marise N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Apresentado em Seminário promovido pela Secretaria da Educação do Estado do Pará, v. 8, 2008. Disponível em: https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

RAMOS, Marise N. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, v. 5, 2014. Disponível em: https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf. Acesso em: 25 jul. 2023.

RICHARDSON, Roberto J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RODRIGUES, Marcio U. (org.). **Análise de conteúdo em pesquisas qualitativas na área da educação matemática**. Curitiba: Editora CRV, 2019.

SANTOS, M. C.; TURINI, M. H. A organização do trabalho pedagógico como prática transformadora na educação básica. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 9, p. 1–28, 2022. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6537. Acesso em: 12 out. 2025.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. Rio de Janeiro: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 16. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2016.

VIEIRA, Josimar A.; VIEIRA, Marilandi M. M.; BELUCAR, Maria C. A. Formação continuada de professores da educação profissional: particularidades e ações necessárias. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**. Mossoró, v. 4, n. 10, pp. 100-117, 2018. Disponível em: https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/1058/974. Acesso em: 08 out. 2025.

INTERFACES DA EDUCAÇÃO

DOI: https://doi.org/10.61389/fhdeq279

Norberto Bobbio e a gestão democrática da educação no Brasil: Uma Resenha

Norberto Bobbio and the Democratic Governance of Education in Brazil: A Review

Ariadne Celinne de Souza e Silva[1] 0000-0001-5670-2923 [I]
Celeida Maria Costa de Souza e Silva[2] 0000-0001-7074-5137 [II]

[I] Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, MS, Brasil;
ariadnecelinne@outlook.com
[II] Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, Campo Grande, MS, Brasil;
celeidams@gmail.com

Resumo:
Esta resenha tem por objeto o livro Norberto Bobbio e a gestão democrática da educação no Brasil, de autoria de Ângelo Ricardo de Souza. O título analisa o Princípio da gestão democrática à luz da teoria democrática de Norberto Bobbio. Questiona-se até que ponto a gestão escolar influencia nos resultados e no esforço coletivo da escola, utilizando uma abordagem crítica e dialógica, com revisão da produção acadêmica sobre o tema e estudo das legislações educacionais vigentes no Brasil. Apontam-se como elementos para a gestão democrática na educação pública: a necessidade de mecanismos que garantam a participação coletiva, autonomia construída e diálogo nas relações de poder. Conclui-se que a gestão democrática deve ser entendida como um processo político-pedagógico coletivo, sustentado pelo diálogo, transparência e respeito às normas coletivamente construídas, visando a uma cultura democrática por meio da educação para a democracia. A obra é recomendada para estudantes e estudiosos da área de Educação.
Palavras-chave: Educação pública; Democracia; Participação coletiva.

Abstract:
This review examines the book Norberto Bobbio and the Democratic Governance of Education in Brazil, authored by Ângelo Ricardo de Souza. The work analyzes the principle of democratic governance considering Norberto Bobbio's democratic theory. It questions the extent to which school governance influences educational outcomes and the collective effort within schools, employing a critical and dialogical approach that includes a review of academic literature on the subject and an analysis of current Brazilian educational legislation. The study identifies key elements for democratic governance in public education: the need for mechanisms that ensure collective participation, constructed autonomy, and dialogue in power relations. It concludes that democratic governance should be understood as a collective political-pedagogical process, sustained by dialogue,

[1] Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE/UCDB). Mestra em Direito pelo Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGD/UFMS). Bacharela em Direito pela UFMS. Licenciatura em Letras Português-Inglês pela Unicesumar. Professora Efetiva da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Advogada.

[2] Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora pesquisadora da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), atua no Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado (PPGE/UCDB). Tem experiência na área de Educação e História, com ênfase em: História da Educação Brasileira, Políticas Públicas Educacionais e Legislação Brasileira.

transparency, and respect for norms collectively established, aiming to foster a democratic culture through education for democracy.
Keywords: Public Education; Democracy; Collective participation.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Norberto Bobbio e a gestão democrática da educação no Brasil**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2025. 147p.

Esta resenha tem por objeto o livro: Norberto Bobbio e a gestão democrática da educação no Brasil de autoria de Ângelo Ricardo de Souza. O autor é Mestre e Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor titular na Universidade Federal do Paraná (UFPR) no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e no Programa de Pós-Graduação em Política, Planejamento e Gestão da Educação (PROPPLAGE).

Nesta obra, o autor a partir do Princípio da gestão democrática, presente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88), questiona até que ponto a gestão escolar influencia nos resultados e no esforço coletivo da escola (Souza, 2025). O autor em seu percurso dialógico busca identificar os elementos que constituem a gestão democrática na educação brasileira, para isso, apresenta a teoria democrática de Norberto Bobbio[3] e as normas educacionais brasileiras.

Souza (2025) discorre criticamente sobre a realidade brasileira, deixando evidente a necessidade de desenvolvermos uma "educação democrática ou para a democracia" (Souza, 2025, p. 29), em vistas da distância presente entre o Princípio da gestão democrática e a prática na Administração Pública brasileira. Souza (2025) afirma não haver consenso sobre como transformar o Princípio da gestão democrática da educação pública no Brasil em ação:

> [...] Os objetivos da gestão democrática, como fins educativos maiores – tanto na formação democrática do cidadão quanto no desenvolvimento de uma educação para a liberdade, para a igualdade e para a não violência –, estão fragilmente no horizonte dos estudos sobre a gestão democrática no Brasil e apenas parcialmente na legislação educacional brasileira (Souza, 2025, p. 18-19).

O autor inicia o seu diálogo com o ideal democrático de Bobbio a partir do seguinte questionamento: "É preciso sentir a falta de algo para se dar o devido valor a esta coisa?" (Souza, 2025, p. 23). Essa pergunta permeia toda a publicação, pois busca definir a gestão democrática por meio do diálogo com a teoria de Bobbio, refletindo sobre o processo de construção desse princípio que se apresenta nas normas educacionais brasileiras.

[3] Norberto Bobbio (1909-2004) professor italiano de Filosofia do Direito e Filosofia Política, autor de textos com amplo sucesso editorial (Instituto Norberto Bobbio, s.d.).

O livro foi estruturado em três capítulos: Capítulo 1: A Democracia por Norberto Bobbio; Capítulo 2: As normas sobre a gestão democrática da educação pública no Brasil; Capítulo 3: As ideias sobre a gestão democrática da educação pública no Brasil.

No primeiro capítulo, "A Democracia por Norberto Bobbio", o autor busca responder a três perguntas: "qual democracia? Democracia de que forma? Democracia para quê?" (Souza, 2025, p. 24). Em síntese, para o autor, a Democracia é uma condição social que requer procedimentos para a sua composição, pautada por ideal ou princípio da justiça e sustentada pelo princípio de liberdade: "[...]Vale dizer, a democracia é sempre, pelo berço liberal, uma política do indivíduo" (Souza, 2025, p. 26).

Essa concepção de democracia é importante para o desenvolvimento da categoria "gestão democrática" que foi revisitada por Souza (2025) no último capítulo da publicação. Nesse primeiro momento, o autor expõe as dificuldades e controvérsias envolvidas na concretização da Democracia em sua condição ideal, uma vez que esta se torna expressão de pensamentos individuais: "[...] Por certo que isso é controverso, como veremos, em especial na análise das democracias em instituições de natureza coletiva, como a escola, mas objetivamente, sim, são pessoas, e não grupos, as que tomam decisões" (Souza, 2025, p. 26).

O autor ressalta que a Democracia necessita de instituições para que seja garantida, dentre estas: a lei, a educação democrática, o princípio do consenso, as regras e procedimentos democráticos. A Democracia é um sistema com estrutura legal, com regras que sustentam um projeto educativo democrático: "[...] Ou seja, trata-se da necessidade do estatuto legal que materialize o acordado na sociedade como parâmetro para a existência e funcionamento da democracia e do governo democrático" (Souza, 2025, p. 27).

Como elemento imprescindível para a edificação da Democracia substancial, destaca a "educação democrática ou para a democracia", ou seja, de que a Democracia é construída, pois "as pessoas são formadas para ela e por meio dela" (Souza, 2025, p. 29). Para Souza (2025), a Democracia necessita da participação das pessoas, opções e alternativas reais para que os cidadãos possam fazer escolhas, bem como o diálogo entre representantes e representados (Souza, 2025).

No segundo capítulo, "As normas sobre a gestão democrática da educação pública no Brasil", o autor analisa a gestão democrática da educação pública como princípio constitucional e a presença desse na legislação infraconstitucional, em especial, a Lei Federal n. 9394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Sabe-se que a responsabilidade de definir o regramento sobre a gestão democrática cabe a cada ente da federação: Município, Estado e Distrito Federal, por meio de suas leis. Em sua análise, Souza (2025) evidencia a necessidade de a coletividade participar das decisões educacionais para que possa ser efetivada a gestão democrática.

Nesse sentido, a Lei n. 9.394/1996 determinou como exigência para a gestão democrática: a participação dos profissionais da educação básica na elaboração do projeto pedagógico, a participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares, fóruns de conselhos escolares ou equivalentes (Souza, 2025).

Quanto à possibilidade de maior autonomia às unidades escolares, prevista no Art. 15 da Lei n. 9.394/1996, para Souza (2025), somente houve um repasse de responsabilidades para as unidades escolares, enquanto a autonomia pedagógica foi reduzida e a autonomia administrativa não foi efetivada. O autor observa que: "[...] afora a transferência de (pequena) parte dos recursos financeiros para custeio e, em menos casos ainda, para recursos de capital, as escolas públicas brasileiras pouca autonomia a mais têm em comparação com suas equivalentes de 30 anos atrás" (Souza, 2025, p. 83).

Fala-se em educação democrática, contudo, como apontado por Souza (2025), os elementos procedimentais estabelecidos mostram-se insuficientes para materializar a gestão democrática, muitas vezes, limitando-a à escolha do dirigente escolar por meio da participação da comunidade.

Diante disso, no terceiro capítulo, "As ideias sobre a gestão democrática na educação pública no Brasil", o autor discute os elementos que caracterizam a gestão democrática, para além da escolha do dirigente escolar, analisa a produção acadêmica sobre o tema e reescreve o conceito de gestão democrática.

Como elementos para a gestão democrática na educação pública, Souza (2025) apresenta: a existência de mecanismos de garantia de participação coletiva, a autonomia construída e a presença de diálogo nessas relações de poder. A gestão democrática como princípio lida com as relações de poder nas disputas políticas e da política educacional na/sobre a escola, bem como o foco recai sobre a oferta e a qualidade da oferta do ensino.

Para que haja de fato Democracia, o autor aponta como condição necessária o estabelecimento de mecanismos e garantias de participação: o direito de fala e a presença em decisões coletivas. Como contradição ao princípio democrático, está a necessidade de serem definidas regras: "[...] sem regras, não há como garantir uma participação justa; com regras, tem-se uma limitação das formas e alcance da participação" (Souza, 2025, p. 112).

Nesse sentido, o autor aponta a autonomia para participar ou não das decisões como elemento condicionante, como princípio da/para a gestão democrática, seria uma autonomia construída de forma coletiva para suplantar relações de dependência. Para isso, é necessário que seja estabelecido como elemento constituidor da gestão democrática: "[...]demanda que as pessoas na educação escolar se disponham a argumentar, mas, mais importante, realmente se disponham a escutar" (Souza, 2025, p. 117). Ao final do capítulo o autor reescreve o conceito de gestão democrática:

> [...] o conceito de gestão democrática como um processo político-pedagógico coletivo, no qual as pessoas que atuam na/sobre a escola/educação identificam problemas, discutem, deliberam e planejam, encaminham, acompanham, controlam e avaliam o conjunto das ações voltadas ao desenvolvimento da própria escola/educação, na busca da solução daqueles problemas e na edificação de uma cultura democrática. Esse processo, sustentado no diálogo, na alteridade, na transparência e no reconhecimento às especificidades das diversas funções decorrentes dos lugares ocupados pelas pessoas na gestão da escola/educação, tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar/educacional, o respeito às normas coletivamente construídas para os processos de gestão e, em especial, de tomada de decisões, e a garantia de amplo acesso às informações aos sujeitos da escola/educação (Souza, 2025, p. 134).

A categoria "gestão democrática" apresenta-se como resultado do livro, o processo de sua escrita expõe a própria construção da gestão democrática: por meio do diálogo, contradições e embate entre princípios. Para a efetivação da gestão democrática é necessário que os sujeitos percorram o processo coletivo. A cultura democrática é construída por meio da educação para a Democracia. Recomenda-se a leitura desta obra, pois traz as inquietações e amadurecimento de um autor que revisita seus escritos e conceitos, evidenciando que o pesquisador em sua autonomia está em constante (re)construção. Esta é indicada a estudantes de graduação e pós-graduação, bem como a estudiosos da área de Educação.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

INSTITUTO NORBERTO BOBBIO. **Quem foi Norberto Bobbio.** Disponível em: https://inb.org.br/norberto-bobbio/. Acesso em: 6 jan. 2026.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Norberto Bobbio e a gestão democrática da educação no Brasil**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2025.