



A Dimensão Social da Educação em Pesquisas Educacionais *Desafios, Reflexões e Experiências*

Organizadores:
Geraldo Caliman
Gilvan C. C. de Araújo

Organizadores:
Geraldo Caliman
Gilvan C. C. de Araújo

A Dimensão Social da Educação em Pesquisas Educacionais *Desafios, Reflexões e Experiências*



É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, por quaisquer meios, sem autorização prévia, por escrito, da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade.

Os autores são responsáveis pela escolha e apresentação das informações contidas neste livro, bem como pelas opiniões nele expressas, que não são necessariamente as da UNESCO e não comprometem a Organização.

Coleção Juventude, Educação e Sociedade

Comitê Editorial:

Geraldo Caliman (Coordenador), Célio da Cunha, Gilvan Charles Cerqueira de Araújo, Jenerton Arlan Schütz, Marta Helena de Freitas, Renato de Oliveira Brito.

Conselho Editorial Consultivo:

Esther Martínéz (Portugal), Azucena Ochoa Cervantes (México), Cristina Costa Lobo (Portugal), Marília Costa Morosini (Brasil), Paulo César Nodari (Brasil).

Projeto Gráfico: Jheison Sousa

Crédito capa: IA Freepik (09/2025)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Lumos Assessoria Editorial

D582

A dimensão social da educação em pesquisas educacionais : desafios, reflexões e experiências [recurso eletrônico] / organizadores Geraldo Caliman e Gilvan C. C de Araújo. — 1. ed. — Brasília : Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade : Universidade Católica de Brasília, 2025.
Dados eletrônicos (pdf).

Inclui bibliografia.
ISBN 978-65-284-0182-6

1. Educação – Pesquisas. 2. Sociologia educacional.
3. Prática de ensino. 4. Políticas educacionais. 5.
Educação – Inovações tecnológicas. I. Caliman, Geraldo.
II. Araújo, Gilvan C. C de.

CDD23: 370

I-2909251/2

Bibliotecária: Priscila Pena Machado – CRB-7/6971

Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade

Universidade Católica de Brasília Campus I
QS 07, Lote 1, EPCT, Águas Claras 71906-700
Taguatinga – DF / Fone: (61) 3356-9601
catedraucb@gmail.com

A Dimensão Social da Educação em Pesquisas Educacionais

Desafios, Reflexões e Experiências



"The designations employed and the presentation of material throughout this publication do not imply the expression of any opinion whatsoever on the part of UNESCO concerning the legal status of any country, territory, city or area or of its authorities, or concerning the delimitation of its frontiers or boundaries. The ideas and opinions expressed in this publication are those of the authors; they are not necessarily those of UNESCO and do not commit the Organization."

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Geraldo Caliman

Gilvan C. C. de Araújo9

1. FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN

Sidelmar Alves da Silva Kunz

Tiago Augusto Knapp

Jackson Luiz Nunes Bentes

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo11

2. DO EU AO NÓS: A DIMENSÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Lucilia Dias Furtado

Thaynara Olinda de França

Geraldo Caliman31

3. A DIALÉTICA DA PRESENÇA E VIRTUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Chris Alves da Silva53

4. PARA ALÉM DA REFORMA: O NOVO ENSINO MÉDIO E A CONTRIBUIÇÃO ESSENCIAL DA PEDAGOGIA SOCIAL

Anselmo da Silva Nascimento

Geraldo Caliman69

5. A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS: ARGUMENTOS FAVORÁVEIS E CONTRÁRIOS À SUA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL

Alexandra Lins de Oliveira

Geraldo Caliman88

6. POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: REFLEXÕES LEGAIS E TEÓRICAS DA DÉCADA DE 90	
<i>Euzilene Alves de Araujo</i>	
<i>Gilvan Charles Cerqueira de Araújo</i>	106
7. UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DAS 10 PUBLICAÇÕES MAIS RELEVANTES SOBRE AVALIAÇÃO POR MEIO DO IDEB, NA BASE DE DADOS DA PLATAFORMA SCOPUS	
<i>Rosivânia Ribeiro dos Santos</i>	
<i>Gilvan Charles Cerqueira de Araújo</i>	130
8. ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E OS PROGRAMAS DE SUCESSO	
<i>Marlúcia Lima de Sousa Meneses</i>	
<i>Geraldo Caliman</i>	156
9. CONVIVÊNCIA DIGITAL E EMOÇÕES EM REDE: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ADOLESCENTES NAS MÍDIAS SOCIAIS	
<i>Aline Barbosa Xavier Muniz</i>	
<i>Patricia Pontes Bezerra</i>	
<i>Geraldo Caliman</i>	171
10. EDUCAÇÃO PARA A ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UM OLHAR CRÍTICO E SOCIAL	
<i>Mônica Mendes Pereira Alves</i>	
<i>Ercila Regina da Silva Ferreira</i>	
<i>Geraldo Caliman</i>	187
11. DESAFIOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA A EDUCAÇÃO: FAVORÁVEL DESFAVORÁVEL, PREJUDICIAL?	
<i>Silvanir Fagundes de Oliveira</i>	
<i>Geraldo Caliman</i>	209

12. TECNOLOGIA E POSITIVISMO NA EDUCAÇÃO: ENTRE O DETERMINISMO TÉCNICO E A POSSIBILIDADE CRÍTICA <i>Reni Elisa da Silva</i> <i>Lúcio Gomes Dantas</i>	231
13. A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO DO TRABALHO <i>Jullyana Souza Santos</i> <i>Geraldo Caliman</i>	250
14. AS REDES SOCIAIS E OS IMPACTOS SOBRE O CYBERBULLYING ENTRE ADOLESCENTES <i>Geraldo Caliman</i> <i>Vasti Ribeiro de Sousa Soares</i>	266
15. DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA <i>Thais Emanuelle Benicio Figueiredo Cunha</i> <i>Geraldo Caliman</i>	285
16. DIÁLOGOS SOBRE A PAZ ATRAVÉS DE PERSPECTIVAS OUTRAS: CONTRIBUIÇÕES DECOLONIAIS <i>Isabel de Lavôr e Silva</i>	300

APRESENTAÇÃO

Apresentamos aos leitores(as) o presente livro intitulado "*A Dimensão Social da Educação em Pesquisas Educacionais: Desafios, Reflexões e Experiências*" no que qual reunimos estudos, de caráter teórico, bibliográfico e experiências que, de diferentes formas, abarcam a dimensão social da educação, no contexto de pesquisas educacionais como um eixo central para a compreensão das relações entre a educação escolar, comunidade e sociedade.

Abordar a dimensão social nas pesquisas educacionais também exige uma reflexão crítica sobre desigualdades e exclusões presentes no sistema educativo bem como a diversidade e transformações do mundo contemporâneo. Ao investigar essas questões, o pesquisador contribui para a construção de propostas mais justas e inclusivas, reforçando o papel da educação como caminho para uma sociedade com formação crítica, reflexiva, equitativa e inclusiva.

A reflexão sobre a dimensão social da educação também enriquece o debate acadêmico ao integrar experiências concretas de diferentes territórios e culturas. Conforme apresentado nos capítulos que compõem essa obra há diferentes formas de se implantar reflexões teóricas, trabalhos de campo, análises de dados, fomentar estudos de caso dentre outras perspectivas teóricas e metodológicas da dimensão social nas pesquisas educacionais.

Por fim, abordar a dimensão social da educação em pesquisas de alto nível significa reconhecer que a escola não é um espaço isolado, mas parte de uma rede complexa de relações sociais. A busca por essa problematização, por meio de pesquisas educacionais fortalece a premissa de relevância e o alcance da produção acadêmica em educação, posicionando-a como um agente ativo no diálogo com políticas públi-

cas, tecnologias e inovação, processos formativos para os diferentes sujeitos envolvidos nos ambientes educacionais, de ensino e aprendizagem ao encontro do papel e potencial transformador da educação na sociedade.

Desejamos a todos(as) os leitores(as) uma excelente leitura!

Geraldo Caliman
Gilvan C. C. de Araújo

1.

FILOSOFIA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DO PENSAMENTO COMPLEXO DE EDGAR MORIN

Sidelmar Alves da Silva Kunz¹; Tiago Augusto Knapp²;
Jackson Luiz Nunes Bentes³; Gilvan Charles Cerqueira de Araújo⁴

1.1. INTRODUÇÃO

A relação entre a filosofia e o pensamento complexo de Edgar Morin no ensino e na aprendizagem é profundamente enriquecedo-

-
- 1 Professor Doutor da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e Pesquisador-Tecnologista em Informações e Avaliações Educacionais no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Doutor em Educação (2019) e Mestre em Geografia (2014) pela Universidade de Brasília (UnB), possui especializações em Filosofia e Educação, além de ser licenciado pleno em Geografia e Pedagogia pela UEG. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2599412050029994> | E-mail: sidel.gea@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0793-1946>
 - 2 Possui graduação em Teologia, História e Pedagogia; Graduando em Geografia; Pós-graduado em Gestão Escolar; Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília. Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade LaSalle. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6374253505736712> | E-mail: knapptiago@gmail.com | Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6793-9027>
 - 3 Pós-Doutor em História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2018). Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014). Mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (2008). Graduado em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade La Salle de Canoas, RS (2001). Vice-Reitor no UNILASALLE/Lucas. Diretor do Colégio La Salle. Docente da disciplina "Ética", "Educação" e "Filosofia" do UNILASALLE/Lucas. Membro do grupo de Pesquisa da Universidade La Salle-Canoas/RS. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia, Ética e Filosofia da Educação, História da Educação. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8595759894540190> | E-mail: jackson.bentes@lasalle.org.br | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2245-6650>
 - 4 Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH - Universidade de São Paulo | Pós-Doutorado em Educação pela PUC/RS. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília | Brasília | DF | Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334> | Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139> | E-mail: gilvan.araujo@p.uch.br

ra, pois ambos compartilham um compromisso com a reflexão crítica, a interdisciplinaridade e a compreensão integrada da realidade. Essa perspectiva de conjunção entre o pensamento filosófico e complexidade possui como potencialidades o diálogo entre formação de sujeitos críticos, incentivados a refletir sobre o conhecimento, suas origens e implicações éticas, com vistas a reconhecerem a ambiguidade e a incerteza como aspectos inerentes da existência humana ao engendramento de habilidades, saberes, práticas e experiências capazes de lidar com a incerteza: Tanto a filosofia quanto o pensamento complexo reconhecem a ambiguidade e a incerteza como aspectos inerentes da existência humana.

Feita essa consideração inicial, podemos partir do que entendemos ser o início. A palavra “filosofia” vem das palavras gregas ‘philia’ e ‘sophia’, que significam amor e amizade pela sabedoria. É importante entender a diferença entre conhecimento e sabedoria. O conhecimento envolve a compreensão de informações, enquanto a sabedoria é a aplicação prática desse conhecimento na nossa vida diária. Isso já nos dá uma pista sobre a profunda necessidade humana de compreender o mundo ao nosso redor.

A filosofia é uma busca incessante pelo conhecimento e pela verdade, frequentemente descrita como uma amizade com a sabedoria. Essa busca é parte essencial da natureza Humana e fundamental para o nosso aprendizado. Geisler e Feinberg (1996) nos ensinam que a filosofia consiste em uma análise crítica dos conceitos fundamentais que subjazem à compreensão da condição humana, uma discussão normativa sobre como o pensamento e a ação humanos deveriam idealmente funcionar.

Uma exploração detalhada da natureza essencial da realidade, tendo como um dos seus principais desafios levar tal perspectiva de compreensão do mundo e do ser humano à educação, aos processos pedagógicos e práticas educacionais, no sentido mais amplo e profundo possível – exercício esse que é proposto no presente artigo por meio de

uma aproximação do debate à teoria e método complexo do pensador Edgar Morin (Morin; Ciurana,; Motta, 2003; Morin, 2011; Aguerrondo; 2009; Araújo; Brito; Chesini, 2024).

A metodologia utilizada no artigo pauta-se principalmente em um percurso de revisão bibliográfica, tanto multicritério como temática (Treinta et. al, 2014; Mattar; Ramos, 2021), com vistas ao atendimento do objetivo principal do texto, ou seja, propor uma reflexão por meio de suas três seções, complementares entre si: Contribuições da Filosofia para o conhecimento humano e Filosofia e conexões da filosofia com a educação a partir da complexidade de Edgar Morin.

1.2. CONTRIBUIÇÕES DA FILOSOFIA PARA O CONHECIMENTO HUMANO

A partir das palavras iniciais anteriores, iniciemos então a primeira pauta de reflexão aqui proposta com um dos maiores pensadores do ocidente e representante da filosofia clássica grega, Aristóteles, que faz uma distinção interessante entre experiência, arte e ciência. Para ele, a experiência é simplesmente a acumulação de memórias, já a arte é um entendimento mais geral, que vai além das experiências individuais.

Ainda segundo o mesmo filósofo a ciência, por sua vez, está um nível acima; ela se concentra em julgamentos universais e precisos, com a necessidade de ser específica em relação à realidade particular (Aristóteles, 2007; Aristóteles, 2009). Um exemplo interessante é o do artista e do médico. Ambos combinam conhecimento universal com a realidade específica, mas o médico busca entender as causas por trás dos tratamentos, ao contrário do curador, que se baseia apenas na experiência.

Aristóteles também afirmava que todos somos filósofos em algum grau, pois a busca pelo conhecimento é parte integrante do ser humano, ainda que nem todos a desenvolvam de maneira adequada. A sabedoria nos permite olhar para situações de maneira ampla, sem

nos deixar levar por trivialidades, ajudando-nos a entender as verdadeiras causas do comportamento das pessoas (Aristóteles, 2007; Aristóteles, 2009).

É fundamental perceber que reações exageradas a pequenos problemas, como a falta de sal na comida, podem refletir questões mais profundas, complexas e inter-relacionadas entre si, a depender de ponto de partida, percurso e chegada da problematização colocada ou resolução busca, seja de natureza teórica ou prática, concreta ou abstrata. Deste modo, a filosofia, conforme discutido por Aristóteles, busca compreender as causas e os princípios fundamentais das coisas, diferenciando-se de outras áreas do conhecimento (Aristóteles, 2007; Aristóteles, 2009).

Por exemplo, ao estudar um ser humano, podemos abordá-lo de várias perspectivas – pela saúde, pelo movimento, dentre outras, mas a filosofia procura ter uma visão total, mesmo que perece ou inacabada dessa complexidade, tal como proposto, por exemplo, por Morin em seu Método (Morin, 2011). O pensamento filosófico investiga, portanto, a busca pelo sentido da própria vida, o fundamento da existência, o propósito da vida e a natureza humana, ultrapassando as limitações das ciências formais. Em outras palavras, a sabedoria filosófica nos permite entender nossa existência de maneira mais profunda. Embora ciências como a física e a psicologia sejam capazes de explicar ações específicas, elas não abordam o propósito maior da existência humana. Nessa linha de raciocínio, por mais que essas ciências possam parecer amplas, ainda assim são restritas e limitadas quando as comparamos com o objeto de investigação da filosofia que é expressivamente mais amplo.

A necessidade de conhecimento é inerente ao ser humano e proporciona uma sensação de satisfação e realização pessoal. Aristóteles enfatizou que esse desejo de conhecer é natural (Aristóteles, 2007; Aristóteles, 2009). Além disso, é crucial diferenciar filosofia de ideologia. A ideologia muitas vezes instrumentaliza a verdade para fins políticos ou pessoais, enquanto a filosofia busca a verdade pela própria verdade, sem interesses subjacentes.

É bom considerarmos também que a filosofia exige de nós uma atitude contemplativa e um entendimento racional, novamente, tal como proposto por Morin em diferentes perspectivas de sua proposta filosófica e educacional/pedagógica. Essas características são essenciais na busca pelo conhecimento e na compreensão mais profunda da realidade. A contemplação nos permite afastar das distrações e apreciar o conhecimento em sua totalidade, algo especialmente relevante em uma sociedade cheia de estímulos, conforme reflete o autor, quando diz que:

Todo conhecimento comporta o risco do erro e da ilusão. A educação do futuro deve enfrentar o problema da dupla face do erro e da ilusão. O maior erro seria subestimar o problema do erro; a maior ilusão seria subestimar o problema da ilusão. O reconhecimento do erro e da ilusão é ainda mais difícil, porque o erro e a ilusão não se reconhecem, em absoluto, como tais. Erro e ilusão parasitam a mente humana desde o aparecimento do Homo sapiens. Quando consideramos o passado, inclusive o recente, sentimos que foi dominado por inúmeros erros e ilusões. Marx e Engels enunciaram justamente em A Ideologia alemã, que os homens sempre elaboram falsas percepções de si próprios, do que fazem, do que devem fazer, do mundo onde vivem. Mas nem Marx nem Engels escaparam destes erros. (Morin, 2011, p. 19).

É nesse sentido que a racionalidade, mesmo permeada pelas emoções e pensamento, torna-se um elemento fundamental que distingue a filosofia de experiências simples ou da arte, por exemplo. A filosofia busca entender o 'porquê' das coisas em um nível mais profundo. Assim, o conhecimento filosófico pode ser visto como científico e teórico, ele se foca na verdade, não em resultados práticos, e busca entender a realidade em sua essência, indo além das aparências. Dessa forma, a filosofia se mostra uma ferramenta essencial para compreender a nossa existência e o mundo à nossa volta (Deleuze; Guattari, 1992).

Perguntar é uma maneira de ir atrás de informações, e essas perguntas podem ser de vários tipos: questões de pesquisa, científicas e filosóficas. Cada uma tem sua própria função e exige uma abordagem distinta. A título de exemplo, temos as investigações empíricas, como

experimentos e estudos, são ótimas para responder perguntas de ciência, mas quando se trata de questões filosóficas, precisamos ir mais fundo. A filosofia exige uma análise mais profunda (Deleuze; Guattari, 1992).

Todos os dias enfrentamos desafios que nos fazem refletir sobre nossas decisões e o sentido da vida. Essa reflexão contínua é essencial para o nosso crescimento pessoal. Dúvida e reflexão são fundamentais na filosofia; elas nos levam a questionar o que nos faz feliz e os problemas que enfrentamos. Esse processo de questionamento é essencialmente filosófico.

A origem da filosofia está em nossa tendência natural de nos maravilharmos e questionarmos a natureza. Pense nos **pensadores gregos** que buscavam entender os fenômenos do mundo ao seu redor. Os **pensadores védicos**, por exemplo, também se maravilhavam com a natureza, vendo-a como um reflexo dos poderes divinos que influenciavam a vida e os ciclos naturais. Isso mostra uma profunda conexão espiritual.

Na filosofia moderna, iniciada por Descartes, a dúvida tornou-se uma ferramenta crucial. Ele nos ensinou a questionar nossas percepções e a razão — e daí veio o famoso princípio “Penso, logo existo”. A filosofia nos ensina habilidades valiosas como o pensamento crítico e a análise lógica. Essas ferramentas são essenciais para entender o mundo e nosso lugar nele. Mais do que acumular conhecimentos, a filosofia busca harmonizar e sistematizar verdades, oferecendo uma compreensão racional da realidade. Ela é a base para o desenvolvimento de várias ciências e disciplinas ao longo da história. Um verdadeiro filósofo é alguém que reconhece sua própria ignorância e está sempre buscando saber mais e entender melhor o que já sabe. Essa autoconsciência é vital para o verdadeiro conhecimento (Macfarlane, 2000).

Os diferentes ramos da filosofia ajudam a explorar vários aspectos da existência e do conhecimento humano. Entre os ramos principais estão a **metafísica**, que estuda a natureza da realidade; a **epistemologia**,

que investiga o conhecimento; e a **filosofia moral**, que analisa as questões de ética. Além dos principais, há também ramos menores, como a filosofia da educação, que analisa como aprendemos, e a filosofia da história, que nos ajuda a interpretar o passado. A filosofia da linguagem, por exemplo, investiga como nossa linguagem molda nossos pensamentos, enquanto a filosofia do direito examina a origem das leis e sua relação com a moralidade. O conjunto de tais disciplinas revelam a interconexão entre linguagem, ética e nosso entendimento do mundo.

É comum a associação, ao menos em um primeiro momento de que a filosofia está distante da vida real e que é difícil de entender. Essa percepção pode afastar as pessoas do estudo e da reflexão filosófica. Questões fundamentais como a origem do mundo e a existência de Deus são temas centrais na filosofia e provocam profundas reflexões. Além disso, áreas como a estética, que aborda a beleza e a experiência estética, são bastante apreciadas e despertam interesse pela disciplina.

A argumentação, dentro do contexto filosófico, é vista como um processo positivo de raciocínio. Não se trata de discutir por discutir, mas de construir argumentos sólidos e buscar a verdade. A filosofia lida com a compreensão de conceitos como tempo, significado e valores, proporcionando uma análise profunda da realidade. Essa reflexão é essencial para desenvolver nosso pensamento crítico. Uma atitude filosófica genuína é marcada pela busca constante e pela abertura a diferentes perspectivas, promovendo um diálogo enriquecedor e sem preconceitos (Walton, 2006).

Filósofos estudam a história das respostas humanas a problemas perenes, buscando entender como diferentes culturas e épocas abordam questões fundamentais. Apesar de muitos problemas filosóficos já terem sido discutidos, ainda existem questões sem resposta, como a natureza da verdade e a essência da existência. Pensar criticamente é essencial para resolver problemas de forma clara e convincente, analisando e avaliando diferentes perspectivas com eficácia. A reflexão profunda sobre nossos pensamentos cotidianos nos permite explorar um

aprendizado mais significativo, essencial para nosso desenvolvimento pessoal e intelectual.

O pensamento crítico aprimora nossa habilidade analítica, ajudando-nos a identificar pontos fortes e fracos em qualquer posição. Essa habilidade é vital para a tomada de decisões informadas. A apreciação de diferentes pontos de vista é crucial para um entendimento mais amplo, permitindo-nos analisar materiais complexos de maneira mais eficaz e abrangente.

A filosofia enriquece nosso entendimento sobre a vida e o mundo ao nosso redor. Ela explora a natureza dos valores, ética e conduta humana, oferecendo uma base para reflexões profundas. A filosofia aplicada inclui áreas como filosofia do direito, ciência, religião e feminismo, ajudando a entender diferentes aspectos da sociedade e ampliando a aplicação prática da filosofia.

Como forma de propor um arranjo momentâneo de prévia conclusiva, consideremos então que a distinção entre raciocínio e emoção é crucial na filosofia, ao mesmo tempo, a busca e o amor ao conhecimento e sabedoria perpassa as facetas de complexidade do ser humano, bem como do mundo em que este está inserido, individual e coletivamente, material e imaterialmente tanto fortalecendo como, também, desafiando cada vez mais, e de forma incessante o pensamento filosófico.

1.3. FILOSOFIA E CONEXÕES DA FILOSOFIA COM A EDUCAÇÃO A PARTIR DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN

Ao longo de 2.500 anos, a filosofia tem servido como uma ferramenta poderosa para explorar questões profundas sobre a existência, o conhecimento e a condição humana, moldando nosso entendimento do mundo por meio de diversas escolas e pensadores. É interessante perceber como nossos instintos básicos, emoções e razão desempenham

papéis fundamentais em nossa experiência humana. Eles não apenas nos permitem sobreviver e interagir socialmente, mas também impulsionam o desenvolvimento da civilização, influenciando nosso comportamento diário.

É importante destacar que as escolas filosóficas contemporâneas que Carvalho (2010) apresenta são uma excelente base para pensarmos sobre a ética, cada uma trazendo uma visão própria e distinta. Começando pelo positivismo, esta corrente enfatiza a objetividade e propõe uma ética baseada em dados concretos e na busca por verdades que seriam universais

Na filosofia ocidental, temos um foco bem grande na lógica e no debate, sempre em busca de verdades universais e explicações racionais. Já as filosofias não ocidentais, como a chinesa, indiana e africana, trazem para a mesa algo diferente: elas colocam mais ênfase na sabedoria prática, na transformação pessoal e em viver em harmonia com o mundo ao nosso redor.

Considerando-se então a imensa diversidade, imenso percurso histórico e diferens variáveis e nuances do pensamento filosófico – lembrando sempre da amostra ocidental, a despeito de correntes de pensamento do sul global, asiáticos etc – é que podemos realizar a inquirição “Não se ensina filosofia, mas a filosofar”, que remete a frase de Kant, um dos maiores representantes do *Aufklärung* conecta filosofia e educação. Podemos apontar como característica filosófica a radicalidade das suas propostas e também como se constituiu meio de questionamento das normas sociais e de desenvolver um olhar ético sobre o comportamento humano.

A filosofia, surge na Grécia, no século VI a.C., a cultura grega fundava-se no Mito, transmitindo e ensinado pelos poetas, educadores do povo, especialmente Homero e Hesíodo. A filosofia grega compreende o período de 585 a.C., com Tales de Mileto, a 529 d.C., quando do Édito e Justiniano proibiram o ensino da filosofia pagã nas escolas cristãs. (Hobuss, 2014).

A filosofia, “mãe das ciências” derivada das palavras gregas *philia* (amor) e *sophia* (sabedoria), deve ser apreendida como uma busca constante pelo conhecimento e pela verdade, é considerada como parte essencial da natureza humana e ao aprendizado, distingue-se das ciências por diferenciar conhecimento e sabedoria: o primeiro refere-se à compreensão de informações, enquanto a sabedoria aplicada a esse conhecimento de maneira prática. Distinguir é um passo humano anterior a necessidade de compreensão do mundo, pois como o próprio Morin (2015) nos lembra, a crise do pensamento e inteligência, das buscas por respostas e, em última análise de toda proposta de teoria do conhecimento e aprendizagem (ensino, inicia-se na própria filosofia:

A crise começou na filosofia. Mesmo permanecendo pluralista nos seus problemas e concepções, a filosofia dos tempos modernos foi animada por uma dialética que remetia um ao outro a busca de um fundamento seguro para o conhecimento e o perpétuo retorno do espectro da incerteza. O acontecimento decisivo do século XIX, nessa dialética, foi a crise da ideia de fundamento. Depois que a crítica kantiana retirou do entendimento a possibilidade de atingir a “coisa em si”, Nietzsche anunciou, de outra maneira não menos radical, a inexorabilidade do niilismo; no século XX, Heidegger questionou o fundamento dos fundamentos, a natureza do ser, e sua reflexão foi consagrada à problemática de um “fundamento sem fundo”. A filosofia contemporânea dedica-se agora menos à construção de sistemas baseados em fundamentos seguros do que à desconstrução generalizada e à radical interrogação relativizando todo o conhecimento. (Morin, 2005, p. 21).

Segundo Geisler e Feinberg (1996), ela realiza uma análise crítica de conceitos fundamentais que explicam a condição humana, propondo discussões normativas sobre como o pensamento e a ação deveriam idealmente funcionar, além de explorar a essência da realidade. Como atenta Hobuss (2014) a filosofia não poderia começar pela aparência de realidade, isso contradiz sua própria natureza.

Descrito na forma de *paidéia*, de "cultura", que os gregos consideraram a totalidade de sua obra criadora em relação aos outros povos da antiguidade de que foram herdeiros. Para os gregos antigos a educação transcende o indivíduo. A ação de educar não se constitui comum atributo pessoal, mas como uma essência compartilhada, pertence extrinsecamente à comunidade. Nesse contexto de uma educação "para todos", não se limita a esfera pessoal, mas se entrelaça com a resistência coletiva, exercendo um papel central para evolução e para o crescimento da sociedade.

Estes povos antigos, seja um âmbito externo ou, no âmbito da configuração interna, entendiam a educação como alicerce indispensável, pois ela promovia o progresso material e o enriquecimento espiritual e, por esta via, a humanidade poderia ser conduzida a um contínuo processo de formação e aperfeiçoamento.

A filosofia é apresentada como um caminho para desenvolver uma visão ampla e profunda, permitindo evitar trivialidades e compreender as causas fundamentais dos fenômenos. Ela investiga questões que vão além das ciências formais, como o significado da vida e a natureza humana, preenchendo lacunas deixadas por abordagens mais empíricas. Assim, a filosofia se consolida como uma ferramenta indispensável para a compreensão da existência e da realidade, promovendo uma visão integral e reflexiva sobre o ser humano e o mundo.

A contribuição dada por Aristóteles ao mostrar a diferença entre experiência, arte e ciência. Para ele, a experiência é uma acumulação de memórias; a arte transcende as experiências individuais, oferecendo um entendimento geral; e a ciência, num nível superior, foca em julgamentos universais e precisos, ajustando-se às realidades específicas (Aristóteles, 2007; 2009). Cabe o exemplo aristotélico ao comparar o médico e o curador: enquanto o curador se apoia na experiência, o médico busca compreender as causas subjacentes.

Para os filósofos antigos, na Grécia, o conhecimento era dado como uma necessidade própria ao ser humano e sendo inerente proporcio-

naria uma sensação de satisfação e realização pessoal. Aristóteles enfatizou que esse desejo de conhecer é natural (Aristóteles, 2007; Aristóteles, 2009). Seria sábio o homem que busca o conhecimento, pois, simbolicamente, pelos óculos da sabedoria, podemos olhar para situações de maneira ampla, um olhar holístico que não nos deixar levar por trivialidades, e sim nos ajuda a entender as verdadeiras causas do comportamento das pessoas (Aristóteles, 2007; Aristóteles, 2009).

A filosofia pode ser apresentada, figurativamente, como uma ferramenta essencial para a educação, ao enfatizar o desenvolvimento de uma compreensão crítica e reflexiva sobre o conhecimento. Mas o que é o conhecimento filosófico? A filosofia diferencia o conhecimento, entendido como a aquisição de informações, e a sabedoria, que é a aplicação prática desse conhecimento. No contexto educacional, essa distinção reforça a importância de formar indivíduos capazes de aplicar o que aprendem de maneira prática e significativa em suas vidas cotidianas.

A filosofia seria um suporte para o homem sábio, aquele que busca o conhecimento. Esta busca é fundamental àqueles que apreendem a condição humana pelos caminhos da educação sustentado por seus pilares. Os pilares servem de embasamento para uma educação completa e integral e, assim aplicados contribuem no desenvolvimento do ser humano ao longo de sua vida. Os pilares da educação originam-se como uma proposta a partir do relatório da UNESCO, “Educação: um tesouro a descobrir” (1996), elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada pelo pensador Jacques Delors. A saber: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser.

Aprender a Conhecer, implica o desenvolvimento de habilidades cognitivas, com o pensamento crítico, a curiosidade e a capacidade de aprender de forma autônoma. Esse pilar corrobora para formar indivíduos que saibam adquirir, processar e ampliar conhecimentos ao longo da vida, indo além da mera memorização. Aprender a conhecer implica a construção do saber e tem como elemento incentivador a capacidade de aprender.

O impulso constante de fazer filosofia reforça o desejo intrínseco do ser humano de aprender, aprendizagem compreendida como um aspecto central da natureza humana. Na educação, isso ressalta a importância de incentivar e resgatar a abertura histórica do pensamento filosófico nesse artigo, ou seja, a relação entre a curiosidade e o *philia* (amor) pela *sophia* (sabedoria). Aprender a Fazer, diz respeito ao desenvolvimento de competências práticas e profissionais, inclui o uso de conhecimento para resolver problemas, trabalho em equipe, e adaptação às transformações do mundo do trabalho. Aprender a fazer exige capacitar as pessoas para agir em situações reais, integrando habilidades técnicas sociais e interpessoais.

A contribuição filosófica, inspirada pela análise aristotélica, seria propor que a experiência, a arte e a ciência sejam integradas no processo educacional. A experiência oferece o fundamento prático, a arte amplia a percepção geral, e a ciência traz precisão e universalidade. Essa visão incentiva uma abordagem interdisciplinar no ensino.

Aprender a Conviver, sustenta a importância de compreender a diversidade cultural e social, promover o respeito mútuo, a tolerância e a cooperação. Esse pilar busca formar cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e inclusiva. Aprender a conviver inevitavelmente, compromete o ser humano a convivência pacífica e solidária, trata-se de um aprendizado a lidar com conflitos de forma construtiva: De acordo com Morin (2023, p. 96), "A educação é uma forma de intervenção no mundo. [...] dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas."

Ao buscar uma compreensão ampla da realidade e da existência, a filosofia contribui para uma educação que transcenda conteúdos fragmentados e alcance uma visão total do ser humano e do mundo. O comprometimento do ser humano com o outro reflete a necessidade de práticas educacionais que promovam a interconexão de saberes e a formação integral daquele que apreende.

Aprender a Ser é uma referência direta ao desenvolvimento integral do ser humano, implicando os aspectos emocionais, espirituais, éticos e intelectuais. Este pilar considera que a educação deve contribuir para a autonomia e a realização plena do potencial humano. Aprender a ser implica intimamente formar um ser consciente de si mesmo e de suas responsabilidades, como valores e capacidades que servem de condução a uma vida equilibrada e significativa:

Interrogar a condição humana é, antes de tudo, situá-lo no universo, e não separá-lo dele. Como vimos no (Capítulo I), todo conhecimento deve ser contextualizar seu objeto, para ser pertinente. Quem somos? É inseparável de onde estamos? De onde viemos? Para onde vamos?. Interrogar nossa condição humana implica questionar primeiro nossa posição no mundo. O fluxo de conhecimentos, no final do século XX traz nova luz sobre a situação do ser humano no universo. Os processos concomitantes da cosmologia, das ciências da Terra, da ecologia, da biologia, da pré-história, nos anos de 1960/1970, modificaram as ideias sobre o Universo, a Terra, a Vida e sobre o próprio Homem. Mas essas contribuições permanecem ainda desunidas. O humano continua esgarçado, partido como pedaços de um problema epistemológico: é impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmo que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bionatômico. As ciências humanas são elas próprias fragmentadas e compartimentadas. Assim, a complexidade humana torna-se invisível e o homem desvanece “como um rastro de areia”. (Morin, 2011, p. 43).

A filosofia ensina a questionar, refletir e compreender as causas fundamentais dos problemas, uma habilidade essencial para qualquer contexto educacional. A educação, nesse sentido, deve não apenas transmitir informações, mas estimular o desenvolvimento de um pensamento crítico e analítico.

Assim, a filosofia, em uma relação dialógica com a educação, enriquece o processo formativo, ao mesmo tempo em que oferece as

bases para um ensino que valoriza a reflexão, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento integral do ser humano aprendente. Os pilares da educação devem ser ensinados com sabedoria sem desconsiderar sua independência mas, salvaguardando sua completude, pois estes refletem uma visão de educação enquanto o processo contínuo que não se limita aos muros da escola, mas envolve a todos e serve de suporte para preparar o educando para enfrentar os desafios de uma vida em sociedade, perpassando, inclusive, diferentes perspectivas das próprias escolas e/teorias pedagógicas, conforme quadro 1 a seguir, elaborado por Aguerrondo (2009).

Quadro 1.
Complex knowledge and education competences - Inés Aguerrondo

Perspective	Description	Approach
Conductivist	Assumes the competences as key behavior of the individuals for the competitiveness of organizations	Empirical-analytical Neo-positivist
Functionalist	Assumes the competences as a set of values that individuals must have to fulfill the purposes of the labour processes-professionals devoted to specific functions	Functionalism
Constructivist	Assumes the competences as abilities, knowledges and skills to solve difficulties in the labour-professional processes within the organizational frame	Constructivism
Complexity	Assumes the competences as complex processes of performance in activities and problems with qualification and ethics, seeking individual achievement, quality of life and a sustained social and economic development in balance with the environment	Complex thought

Elaborado a partir de Aguerrondo (2009).

A valorização destes pilares nos garantiria uma qualidade da educação, que por sua vez, fundamenta um paradigma pedagógico consensual na comunidade de educadores. Nesta mesma esteira é urgente defender um sistema ou uma taxonomia de habilidades cognitivas que guie as atividades inferiorizadas dos educandos.

Justificar e pensar as operações mentais é o objeto prioritário na tarefa do educador e, posteriormente, propor uma completa taxonomia que possa clarificar os caminhos para o aprendizado, isto é, um sistema, diante das muitas propostas pedagógicas, mas, que deveria ser apresentado como uma tarefa imprescindível para dar eficiência e qualidade à ação educativa, e que fosse implementada no processo de construção do conhecimento.

A crise no sistema educativo e sua necessária revisão e atualização é um dos temas que vive aparecendo com insistência nas discussões do século XXI. Resultados medíocres que constantemente apresenta o programa do PISA de avaliação (dos adolescentes de 15 anos, dos países da OCDE) validam a revisão e a mudança. As transformações que se produzem na sociedade atual exigem uma análise a fundo dos sistemas educativos, princípios, métodos e formas de apostar no cenário da Educação. Sim, a instituição, como tal, não se põe na posição de juízo, se sua própria dinâmica, os conteúdos, os protagonistas e os resultados.

Diante desta tarefa urgente nos cabe adotar uma posição crítica construtiva, para constatar suas fortalezas e debilidade, como também as ameaças e oportunidades, pois os avanços tecnológicos e as empresas miram a educação como a mais importante panaceia para entender e transformar os problemas atuais do mundo com visão de futuro. Análise inicial necessária a ser feita é diminuir ao máximo as burocracias obsoletas e centralizar na vida interna da sala de aula, pois não podemos marginalizar os fatores socioculturais que dinamizam a educação de qualidade. As teorias e diversas experiências contrastadas pelas organizações e estudos internacionais, nos orientam nas conclusões que acumulamos de nossa experiência de formação como professor.

A vasta produção bibliográfica, apesar de sua amplitude, frequentemente resvala em um reducionismo preocupante e um pragmatismo desprovido de profundidade, marcado pela ausência de rigor científico e de uma visão humanística ampla. A mediocridade que permeia muitos modelos e propostas pedagógicas evidencia a falta de um paradigma educacional adequado ao tempos de hoje, capaz de dialogar com as complexas demandas contemporâneas.

Quando tal ausência se faz sentir, desnudam-se lacunas significativas: a indefinição de princípios antropológicos, filosóficos, psicopedagógicos e científicos compromete o desenvolvimento de uma pedagogia sólida e transformadora, ou seja: "Educar para compreender matemática ou uma disciplina determinada é uma coisa; educar para a compreensão humana é outra. Nela se encontra a missão propriamente espiritual da educação: ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade". (Morin, 2011, p. 81)

Podemos, sem incorreremos no risco de um fatalismo pedagógico, resgatar debates contemporâneos a respeito das perspectivas do processo educacional e das práticas, teorias e experiências didático-pedagógicas e, nesse vácuo, surgem métodos ultrapassados, enraizados em antigas taxonomias de habilidades, customizações curriculares, afastamento dos saberes entre si, por meio de especializações excessivas ou aplicações restritas de suas fundamentas, novamente, em diálogo com o filosófico francês que reflete que o "O parcelamento e a compartimentalização dos saberes impedem aprender 'o que está tecido junto'" (Morin, 2011, p. 42)

As perguntas que hoje nos fazemos servem de orientação para pensar a organização da escola que tenha êxito, a definir a educação integral, inclusiva e transformadora. Nos importa uma escola fundamentada em um paradigma consensual quando, coerente, rigoroso e científico, capaz de inspirar os objetivos mais realistas, uma vez que práticas e ambições, que aglutinem os autênticos valores que deman-

dam as necessidades atuais e a construção de uma sociedade cada dia mais formada e melhor, porém, reforçamos nosso enfoque prioritário nos atores e protagonistas que devem dar vida à escola transformadora: direção, educadores, educandos e os outros que completam a comunidade educativa e de aprendizagem.

1.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, ao olhamos a filosofia enquanto fonte de reflexão e sabedoria, que moldou a compreensão humana ao longo de séculos, questionando normas sociais e revelando verdades sobre a existência e o comportamento humano. Inspirada pela busca por conhecimento e verdade, a filosofia distingue-se como um esforço racional para entender a essência da realidade, oferecendo insights fundamentais que transcendem as ciências formais.

Conforme exposto nos primeiros momentos do presente texto, aos gregos antigos, a educação era um bem coletivo, um alicerce para a evolução da sociedade. Essa visão enraíza a filosofia como uma ferramenta para o crescimento integral, promovendo valores éticos e o desenvolvimento espiritual. Aristóteles, em sua análise, destacou a diferença entre experiência, arte e ciência, consolidando a filosofia como um meio de harmonizar o conhecimento prático e teórico.

A interseção entre filosofia e educação revela-se indispensável no cenário contemporâneo, com os pilares da UNESCO — Aprender a Conhecer, Fazer, Conviver e Ser — orientando o aprendizado para formar indivíduos completos. Contudo, as lacunas pedagógicas e os métodos ultrapassados exigem uma revisão crítica dos paradigmas educacionais, reafirmando a importância de práticas que cultivem o pensamento crítico e a criatividade.

No entanto, é preciso ir além, considerando um contexto, contemporâneo, no qual a filosofia surge não apenas como um suporte intelectual, ou até mesmo sendo descartada de proposta educacionais, pro-

postas curriculares e similares mas como um instrumento de transformação, essencial para construir uma sociedade mais reflexiva, inclusiva e alinhada às complexas demandas do século XXI, resgatando o seu papel, ao menos no pensamento ocidental de matriz das inquiuições envolvendo a complexidade do ser humano e de suas formas de ver, viver e transformar o mundo, esse mundo que habitamos.

REFERÊNCIAS

AGUERRONDO, I. Complex Knowledge and Education Competences. IBE Working **Papers on Curriculum Issues** n. 8. UNESCO International Bureau of Education, 2009. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000182526_eng. Acesso em: 25 jul, 2023.

ARAÚJO, G.C.C.; BRITO, R. O.; CHESINI, C. Sustentabilidade e pensamento complexo: contribuições para as aprendizagens no século XXI. In: Luiz Carlos Bombassaro; Paulo César Nodari. (Org.). **Humanidade – futuro em comum**. 1. ed. Poro Alegre: Fundação Fênix, 2023, v. 1, p. 319-333.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2ª edição. Tradução Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2007.

ARISTÓTELES. **A Política**. 2ª edição. Tradução: Nestor Silveira Chaves. Bauru, SP: Edipro, 2009.

CARVALHO, J. N. A visão de ciência e de metodologia de pesquisa em diferentes perspectivas e/ou escolas filosóficas. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, v. 16, n. 32, p. 8-28, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4403> Acesso em 20 dez. 2024.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DELORS, J Et. al.. **Educação: um tesouro a descobrir** – 5 eds. – São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

GEISLER, N. L.; FEINBERG, P. D. **Introdução à Filosofia – uma perspectiva cristã**. São Paulo: Vila Nova, p. 11-64, 1996. Disponível em: https://docs.ufpr.br/~felipe/filosofia_Conceitos.pdf Acesso em: 31 jul. 2024.

HOBUSS, J. F. N. **Introdução à história da filosofia antiga** [recurso eletrônico] / João Francisco Nascimento Hobuss - Pelotas: NEPFIL online, 2014.

MACFARLANE, J. G. **What does it mean to say that logic is formal?**. 328 f. Tese (Doutorado em Filosofia). University of Pittsburgh, Pittsburgh, 2000.

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas**. Grupo Almedina, 2021.

MORIN, E. C., E. R., MOTTA, R. D. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília; UNESCO, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

TREINTA, F. T. et al. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, v. 24, p. 508-520, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prod/a/9BprB4MFDXfpSJqkL4HdJCQ/> Acesso em 25 de mar. 2024.

WALTON, D. **Lógica informal: manual de argumentação crítica**. Tradução de Ana Lúcia R. Franco e Carlos A. L. Salum. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Biblioteca Universal)

2.

DO EU AO NÓS:

A DIMENSÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Lucilia Dias Furtado⁵

Thaynara Olinda de França⁶

Geraldo Caliman⁷

2.1. INTRODUÇÃO

A crescente valorização das competências socioemocionais nas políticas públicas educacionais e nos currículos escolares brasileiros gerou transformações nos objetivos e práticas pedagógicas. Transformações essas voltadas ao desempenho pessoal, à autorregulação e à adaptação às exigências do mercado de trabalho que tendem a submeter os sujeitos a modelos ideais de conduta emocional e cognitiva, desconsiderando os contextos históricos, sociais e culturais, aspectos constituintes das experiências e subjetividades (Canetti *et al.*, 2021; Manfré, 2021).

Esse movimento, impulsionado por organizações multilaterais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

5 Doutoranda em educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília. Distrito Federal. Brasil. Graduada em Pedagogia pela Unicesumar. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5072114067954304>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4560-8418>. E-mail: luciliadfurtado@gmail.com

6 Mestranda em educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília. Distrito Federal. Brasil. Graduada em Pedagogia pela UNIP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5706133640590616>. E-mail: thaynara.franca@a.ucb.br.

7 Doutor em Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. Orcid: Geraldo Caliman (0000-0003-2051-9646). E-mail: caliman@p.ucb.br

(OCDE), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e por institutos privados como o Instituto Ayrton Senna (IAS), se materializou na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao incorporar as competências socioemocionais como componentes obrigatórios do currículo, promovendo uma nova racionalidade educacional. Conforme apontam Ciervo e Silva (2019), a ênfase nas emoções reflete uma pedagogia alinhada aos imperativos neoliberais que instrumentaliza a subjetividade como força produtiva. A BNCC, nesse contexto, volta-se à formação de sujeitos dóceis, resilientes e responsivos às pressões de um mundo altamente competitivo.

Diante disso, propõe-se uma análise teórica das competências socioemocionais, a partir da dimensão social, compreendendo o sujeito como um ser social e histórico, à luz dos autores Saviani e Duarte (2010), Ciervo e Silva (2019) e Silva (2022), no intuito de deslocar o eixo da formação de sujeitos emocionalmente dóceis para a formação de sujeitos históricos, críticos e politicamente engajados.

Com o objetivo de investigar as perspectivas da dimensão social abordadas pelas competências socioemocionais na educação básica, busca-se compreender como tais competências são formuladas e fundamentam a dimensão social no processo educativo. Para tal alcance, analisou-se as bases conceituais e a intencionalidade pedagógica desse campo de estudo, por meio de uma pesquisa documental, tendo o Estado do Conhecimento (EC) como metodologia de revisão bibliográfica.

As evidências encontradas no *corpus* documental possibilitaram compreender que a dimensão social das competências socioemocionais está alinhada a uma lógica individualizante e adaptativa do capital humano, como apresentado nas seções a seguir. O capítulo, dessa forma, encontra-se disposto em quatro partes. A primeira, versa sobre o embasamento teórico e analítico da dimensão social; a segunda, apresenta o processo metodológico da pesquisa; a terceira, as bases epistemológicas da dimensão social apontadas pelos trabalhos analisados e a quarta, as intencionalidades pedagógicas identificadas nos documentos.

2.2. A DIMENSÃO SOCIAL DA EDUCAÇÃO SOCIOEMOCIONAL

Desde os anos 1990, documentos como o Relatório de Delors (1996), da UNESCO, começaram a difundir uma educação voltada para o desenvolvimento de competências, sendo, esta última, entendida como um saber prático, orientado para a ação e para a adaptação às demandas do mercado. Resposta à crise capitalista do modelo produtivo taylorista/fordista, a educação pautada em competências, incorpora uma lógica de responsabilização individual, onde o trabalhador precisa ser autônomo, intelectualmente engajado e emocionalmente disponível para atender às exigências de produtividade e desempenho impostas pela flexibilidade do atual modelo econômico (Ciervo; Silva, 2019).

Frente a esse contexto, no Brasil, o termo competência foi introduzido na educação básica por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - Lei nº 9.394/1996), passando pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Prova Brasil, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), PISA (*Programme for International Student Assessment*), Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Resolução 06/2012 do CNE/CEB), Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Resolução 03/2018 do CNE/CEB), entre outras legislações educacionais (Silva, 2022).

Nesse movimento, a inclusão das competências socioemocionais na educação brasileira ancorou-se também em um conjunto de marcos legais que progressivamente moldaram a política educacional do país, “[...] por meio de políticas globais empreendidas pela OCDE e, no caso do Brasil, em parceria com IAS, por meio de parcerias público-privadas, a partir da realização de projetos, seminários e relatórios” (Silva, 2022, p. 7). Tidas como inovação curricular e garantia do êxito escolar dos estudantes, as competências socioemocionais emergiram, particularmente após o Seminário Educação para o Século 21, promovido pelo IAS, com o apoio

da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) e da UNESCO, no ano de 2011 (Manfré, 2020; Silva, 2022).

A produção de estudos encomendados pelo Ministério da Educação (MEC) em 2014, assim como as diversas atividades⁸ realizadas pelo IAS e a OCDE na produção de materiais, fóruns internacionais e instrumentos de mensuração, culminaram na adoção oficial da Base pelas competências socioemocionais. Com um discurso de que o desenvolvimento emocional era um caminho necessário para o sucesso escolar e a empregabilidade futura, a educação socioemocional fortaleceu a conexão entre a escola e as demandas do mercado de trabalho cada vez mais flexibilizado e emocionalmente exigente (Ciervo; Silva, 2019).

Sem uma definição conceitual sobre as competências socioemocionais e seus desdobramentos, a homologação da BNCC consolidou o desenvolvimento de competências que vão além dos conteúdos cognitivos. É na definição de competência⁹ que depreende-se que socioemocional é um tipo específico de habilidade, incluindo as sociais e emocionais que junto aos conhecimentos, atitudes e valores, está para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2018; Canettiier *et al.*, 2021).

Com isso, entende-se que a educação socioemocional corresponde à aprendizagem socioemocional, ou seja, ao processo no qual os estudantes

8 Em meados de 2014, o MEC encomendou à UNESCO um estudo intitulado “O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica” (Abed, 2014). Ainda em 2014, a OCDE, em parceria com o IAS e a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, publicou uma proposta de mensuração das competências socioemocionais intitulada SENNA (*Social and Emotional or Non-Cognitive Nationwide Assessment*), em que é apresentado o modelo *Big Five*. Em março de 2014, o Estado de São Paulo sediou o Fórum Internacional de Políticas Públicas, “Educar para as competências do século 21”, realizado em parceria entre IAS, OCDE, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e MEC (Ciervo; Silva, 2019).

9 Na sua definição de competência, a Base a conceitua como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

[...] adquirem e aplicam conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver identidades saudáveis, gerenciar emoções e alcançar objetivos pessoais e coletivos, sentir e demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter relacionamentos de apoio e tomar decisões responsáveis e atenciosas (Casel, s.d.).

Esse conjunto de atitudes, competências, conhecimentos e habilidades que decidem o comportamento do indivíduo, suas reações, estados mentais e estilo de comunicação, pode ser ensinado nos espaços escolares, por meio da educação socioemocional, proporcionando aos estudantes melhor aproveitamento do seu potencial intelectual (OCDE, 2015; Schorn; Sehn, 2021). Nessa perspectiva, as competências socioemocionais são definidas pela OCDE (2015, p. 35) como

capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais; e importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo.

Associada a melhoria no desempenho de indivíduos em vulnerabilidade social, as competências socioemocionais passam a ser investimento da educação formal e não formal, para mitigar problemas sociais futuros ou gerar maior eficiência econômica, como forma de combater a pobreza e a desigualdade social (Duarte; Araújo, 2022). Assim, para a OCDE (2015), se faz necessário desenvolver as capacidades individuais (que impulsionam os resultados socioeconômicos ao longo da vida), a partir de três perspectivas: 1) atingir objetivos (perseverança, autocontrole, paixão pelos objetivos), 2) trabalhar em grupo (sociabilidade, respeito, atenção) e 3) lidar com as emoções (autoestima, otimismo, confiança).

Conforme as considerações da educação socioemocional apresentadas, identifica-se que o desenvolvimento das competências socioemocionais aponta para o aspecto social, seja no alcance de objetivos coletivos, no demonstrar empatia pelos outros, estabelecer e manter

relacionamentos ou trabalhar em grupo, sociabilidade (OCDE, 2015; Casel, s.d). Frente a isso, indaga-se: quais são as perspectivas da dimensão social abordadas pelas competências socioemocionais na educação básica?

Na busca por respostas a esse questionamento, ressalta-se que essa investigação compreende que as competências socioemocionais atendem a uma agenda global de formação de capital humano, influenciada por organismos internacionais e nacionais, reforçando a ideia de preparar sujeitos resilientes, adaptáveis e emocionalmente flexíveis às exigências do mercado, sem questionar as estruturas de desigualdade que impactam suas trajetórias.

Para que haja um equilíbrio entre as tendências anteriores com as necessidades formativas e educativas é que destaca-se a necessidade da implementação da dimensão social na perspectiva da educação social. Por isso, parte-se do entendimento que a dimensão social abarca as relações sociais, a sociabilidade, isto é, a capacidade do ser humano de conviver e de relacionar-se com os outros, de adaptar-se e construir relações entre os seus pares (Caliman, 2011). Nesse sentido, a dimensão social da educação considerada por Caliman (2011) corresponde ao movimento dialético entre as tendências da modernidade em implementar a atividade humana do trabalho, as exigências do mercado, com as dinâmicas da educação e da formação do ser social.

Saviani e Duarte (2010) apontam que o trabalho é a atividade fundante da condição humana, no qual o indivíduo se constitui como ser social e histórico. O ser humano, diferentemente dos demais seres vivos, transforma a natureza e a si mesmo por meio do trabalho, e é nesse processo de objetivação e apropriação da realidade que se dá sua formação. Em outras palavras, “[...] é pelo trabalho, isto é, pela produção dos meios de satisfação das necessidades humanas e, simultaneamente, pela produção de novas necessidades humanas, que os homens se diferenciam dos animais, o que equivale a dizer que os homens se humanizam pelo trabalho” (Duarte, 2012, p. 46).

A educação, por sua vez, é compreendida como uma forma específica e intencional de trabalho, cujo objetivo é produzir, em cada indivíduo, a humanidade historicamente acumulada pelo conjunto da sociedade. Assim, a educação não é um fenômeno neutro, mas um processo social vinculado ao desenvolvimento das forças produtivas e à reprodução do ser social. Ela realiza, de modo consciente e sistemático, a formação dos sujeitos em sua dimensão humana, social e histórica (Saviani; Duarte, 2010).

Nessa perspectiva, o ser humano se constitui por meio do trabalho, nas relações sociais concretas e nas mediações com o mundo natural. O ser social, portanto, não existe isoladamente, mas sempre na participação em processos coletivos de trabalho, linguagem, cultura e educação, sendo esses aspectos que o distinguem dos demais seres da natureza e o definem como ser histórico, inacabado e em permanente processo de formação (Saviani; Duarte, 2010).

Diante disso, a dimensão social reflete esse movimento dialético entre a atividade humana do trabalho e a educação (prática pedagógica sistematizada e intencional) que constitui o indivíduo como um ser social e histórico. É com essa perspectiva analítica que a dimensão social foi investigada, como pretendeu-se apresentar no processo metodológico e nas categorias de análise.

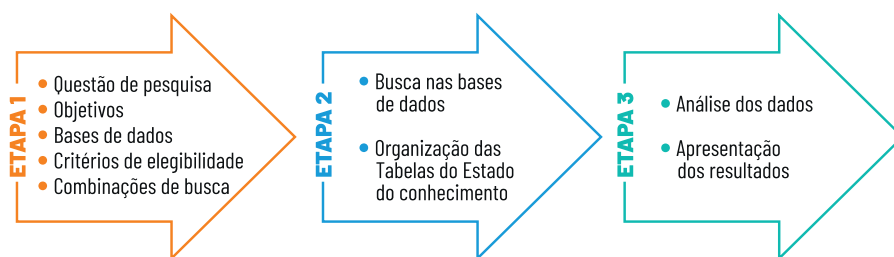
2.3. PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa em educação é aqui entendida sob o modelo histórico-cultural, no qual os fenômenos educacionais são compreendidos a partir de uma determinada realidade histórica, de um contexto social, em constantes mudanças e contradições. Nesse movimento dialético busca-se apreender a conjuntura dinâmica e complexa da dimensão social nas competências socioemocionais, no intuito de desvelar o real aparente para chegar ao real concreto (Japiassú, 1994; Pádua, 2012; Lüdke; André, 2015).

Diante dessas perspectivas, entende-se ser relevante retomar a produção científica para a análise desse fenômeno, pois essa produção é processual e “(...) este processo é histórico, individual e coletivo ao mesmo tempo, derivado da práxis humana e, por isso mesmo, não linear nem neutro” (Pádua, 2012, p. 30). Com isso, utilizou-se a metodologia do Estado do Conhecimento, pois essa se caracteriza por analisar a produção científica e identificar/definir categorias ou temáticas, além de evidenciar e analisar as tendências mais significativas de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo e sobre uma temática específica. E assim, perceber a construção e a compreensão do campo científico estudado (Morosini *et al.*, 2021).

No intuito de mapear e analisar o conhecimento produzido sobre a dimensão social, no desenvolvimento das competências socioemocionais na educação básica brasileira, realizou-se um percurso metodológico, composto por três etapas (Figura 1).

Figura 1.
Etapas da pesquisa



Fonte: os autores.

A 1ª etapa da pesquisa caracterizou-se pelas definições basilares da investigação. Para além da questão norteadora e dos objetivos, delimitou-se o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Portal brasileiro de publicações e dados científicos em acesso aberto (Oasisbr), como as bases de dados a serem pesquisadas, devido ao grande alcance que possuem na produção científica brasileira.

Como critérios de elegibilidade, estabeleceu-se os seguintes critérios de inclusão: a) artigos científicos cujos trabalhos tenham sido desenvolvidos no Brasil; b) publicados entre os anos de janeiro de 2018 a maio de 2025; c) em Língua Portuguesa; d) que contenham os descritores no título, resumo ou palavra-chave; e) apresentando a dimensão social das competências socioemocionais; f) publicados na área da educação; g) com os resumos e metodologias bem definidas; h) acessíveis via web. E os critérios de exclusão: a) estudos realizados fora do contexto da educação básica brasileira; b) trabalhos repetidos serão considerados apenas uma versão de cada; c) estudos de revisão sistemática ou estado do conhecimento.

Ressalta-se que o período temporal delimitado para a pesquisa (de janeiro de 2018 a maio de 2025), teve como parâmetro a homologação da BNCC (2018), documento que legitima as competências socioemocionais no ambiente escolar.

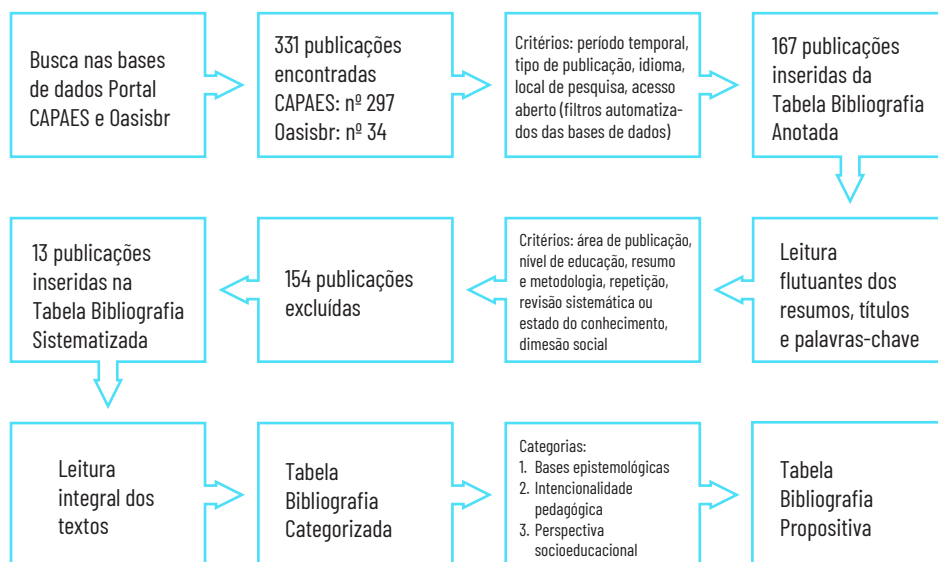
Por fim, após pesquisa exploratória inicial em *sites* buscadores para a testagem dos descritores, considerou-se duas combinações de busca: 1) "competências socioemocionais" OR "habilidades socioemocionais" AND "dimensão social" OR "habilidades sociais" AND "educação básica"; e 2) ("competências socioemocionais" OR "habilidades socioemocionais") AND ("dimensão social" OR "habilidades sociais" OR "relações sociais") AND ("educação básica" OR "educação infantil" OR "ensino fundamental" OR "ensino médio").

A partir dessas definições, a 2ª etapa caracterizou-se pela coleta dos dados nas bases de dados e organização deles nas quatro Tabelas¹⁰ do EC. A seleção dos artigos para o *corpus* documental encontra-se descrita na Figura 2.

10 A metodologia do EC é composta por quatro etapas. A 1ª refere-se a Bibliografia Anotada: leitura flutuante dos resumos e organização das referências bibliográficas. A 2ª, denominada Bibliografia Sistematizada, corresponde a uma seleção mais direcionada e específica para o objetivo buscado. A 3ª etapa – Bibliografia Categorizada – diz respeito a uma análise mais aprofundada, agrupando os trabalhos em categorias. E a 4ª etapa, Bibliografia Propositiva, refere-se as inferências propositivas feitas pelos pesquisadores das publicações analisadas (Morosini *et al.*, 2021).

Figura 2.

Processo da 2ª etapa da pesquisa: coleta e organização dos dados



Fonte: os autores.

Com o resultado dos 13 artigos inseridos na Tabela Bibliografia Sistematizada, procedeu-se com a leitura integral destes e a análise dos dados, realizada por meio da categorização das publicações. No intuito de investigar as perspectivas da dimensão social abordadas pelas competências socioemocionais, elegeu-se duas categorias analíticas, oriundas dos objetivos da pesquisa e dos trabalhos analisados, assim nominadas: 1) as bases epistemológicas e 2) a intencionalidade pedagógica.

2.4. AS BASES EPISTEMOLÓGICAS DA DIMENSÃO SOCIAL

A inserção gradual das competências socioemocionais na educação básica brasileira ocorreu via políticas educacionais, como parte de um movimento global de reformulação das finalidades da escola (Manfré,

2021). Essa incorporação deu-se sob a influência de organismos multilaterais, como a UNESCO, o Banco Mundial e sobretudo a OCDE, cujas diretrizes passaram a orientar a educação como espaço de formação de sujeitos emocionalmente autorregulados, produtivos e adaptáveis às exigências do mercado (Manfré, 2021; Canettieri *et al.*, 2021; Alexandre *et al.*, 2021).

A partir do Plano Nacional de Educação (2014–2024), da BNCC e da Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), as competências socioemocionais tornaram-se elementos obrigatórios do currículo, destacando-se, sobretudo, no componente Projeto de Vida (Manfré, 2021). Assim,

Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017).

Correspondente a todos os níveis da educação, a formação integral dos estudantes passa a ser compreendida não apenas ao desenvolvimento da dimensão cognitiva, mas sim a partir da integralidade da pessoa humana, considerando outros aspectos no processo educativo, como o físico, o social e o emocional. Diante disso, ao longo da análise dos artigos selecionados, constatou-se que a base epistemológica da dimensão social, inserida nos princípios das competências socioemocionais, respalda-se em diversos conceitos, autores e tendências.

Entre os fundamentos com maiores evidências nos estudos analisados, encontram-se: 1) o relatório da UNESCO sobre a Educação para o Século XXI, de Jaques Delors (1996) que estabelece quatro pilares da educação (aprender a ser, fazer, viver em grupo e conhecer); 2) a Pedagogia das Competências, do sociólogo Philippe Perrenoud; 3) Inteligência Emocional de Salovey, Mayer e Goleman e 4) o Instituto Ayrton Senna, a OCDE e a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL), organizações referências na área da educação socio-

emocional (Sagitário; Coelho, 2021; Alexandre *et al.*, 2021, Canettieri *et al.*, 2021; Manfré, 2021).

Apesar da BNCC não apresentar um conceito específico das competências socioemocionais, o documento tem como base os referenciais acima citados, organizando assim, o ensino a partir de dez competências gerais. Estas últimas contemplam a educação socioemocional, particularmente a 8ª, 9ª e 10ª que visam à promoção de habilidades sociais e emocionais (Sagitário; Coelho, 2021; Alexandre *et al.*, 2021; Canettieri *et al.*, 2021). Para Sagitário e Coelho (2021, p. 11),

[...] a BNCC tem como referência o CASEL, uma organização que leva o ensino socioemocional às escolas em todo o mundo (GOLEMAN, 2012) e baseia-se nas pesquisas sobre Inteligência Emocional. As competências socioemocionais da BNCC (2021) são: • Autoconsciência • Autogestão; • Consciência social; • Habilidade de relacionamento; • Tomada de decisão responsável.

É a partir desse quadro que as competências socioemocionais se destacaram na BNCC, em vista de empreender atitudes e valores junto aos estudantes, capacitando-os a lidarem, de maneira eficiente e imediata, com os desafios da sociedade atual, diminuindo medos e inseguranças e assegurando o domínio da provisoriedade e do desconhecido (Manfré, 2021). E é nessa perspectiva que encontra-se a dimensão social, identificada, sobretudo, nas habilidades sociais e nas relações interpessoais.

Para além das bases epistemológicas mencionadas, a dimensão social também se fundamenta nas Habilidades Sociais Educativas (HSE), dos autores Almir e Zilda Del Prette (2018). Segundo Silva-Imbiriba *et al.* (2022), as HSE são classes de comportamentos que favorecem as relações sociais do sujeito, resultando em convivência satisfatória para a sociedade, sendo desenvolvidas no convívio com grupo de pares e nas práticas educativas. Assim, tais habilidades

[...] podem estar evidentemente relacionadas com o processo ensino-aprendizagem, pois identificar as próprias

emoções, identificar e utilizar estratégias para lidar com o estresse, demonstrar compaixão e empatia, além de ter uma comunicação efetiva com outras pessoas e antecipar e avaliar as consequências de suas ações são competências que fortalecem o ser humano enquanto sujeito com suas características pessoais e ajudam em sua relação com o outro e com o ambiente. A competência social capacita o indivíduo para organizar pensamentos, sentimentos e ações em função de seus objetivos e valores articulando-os às demandas imediatas e mediatas do ambiente (Oliveira *et al.*, 2021, p. 3).

A capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis com diversos indivíduos e grupos, entendida como uma habilidade de relacionamento, possibilita o aprendizado de lidar com as emoções dos outros. As pessoas que desenvolvem essa destreza tornam-se bem sucedidas em qualquer situação que haja interação social (Sagitário; Coelho, 2021). Dessa forma, a dimensão social das competências socioemocionais abordada nos trabalhos analisados, embora apresentada como recurso da formação integral, corrobora para o controle das subjetividades, enfraquecendo o papel emancipador da escola e transformando-a em espaço de gestão comportamental.

2.5. INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

As rápidas transformações tecnológicas e a intensificação da globalização tornaram as relações sociais mais complexas, exigindo agilidade frente a situações inesperadas, por parte dos indivíduos. Nesse contexto, a escola, mais do que desenvolver competências cognitivas, é chamada a formar cidadãos flexíveis, empáticos, comprometidos e socialmente responsáveis, capazes de enfrentar desafios com protagonismo e não apenas com conhecimento técnico (Oliveira *et al.*, 2022).

É com essas premissas que 84,6% dos artigos analisados (11 de 13 trabalhos), justificam a relevância do desenvolvimento das competências socioemocionais no ambiente escolar. Ainda, os estudos apon-

tam que: 1) os conflitos de relacionamento têm ocupado a sala de aula e os educadores não sabem como tratá-los; 2) a falta de inteligência emocional dificulta a superação de situações adversas e prejudica o convívio social; 3) indivíduos emocionalmente equilibrados tendem a potencializar seu intelecto e contribuir para a formação social; 4) habilidades como consciência social e relacionamento interpessoal são essenciais para lidar com conflitos e fortalecer o respeito mútuo e 5) as emoções, muitas vezes invisíveis, estão na raiz dos comportamentos e decisões, afetando diretamente o ambiente escolar e exigindo dos educadores novas formas de intervenção (Sagitário; Coelho, 2021; Fernandes *et al.*, 2022).

Frente a esse desafiante cenário, observou-se que a dimensão social apresenta uma intencionalidade pedagógica ou educativa. No artigo *“Pedagogia Social, Relações Humanas e Educação”*, Caliman (2015, p. 193) destaca que “O que mais conta é a intencionalidade educativa dada à atividade e a metodologia que lhe dá suporte para exercer sua funcionalidade educativa de modo a responder aos fins educativos aos quais o projeto se orienta.” Isso significa que, para o autor, não basta realizar uma atividade educativa — é essencial que ela tenha um propósito claro, consciente e orientado para objetivos formativos. A intencionalidade educativa é, portanto, o que diferencia uma simples ação de uma ação pedagógica. E os elementos-chave dessa abordagem são: a) finalidade clara: toda ação educativa deve ter um objetivo formativo explícito; b) metodologia coerente: a forma como se ensina deve estar alinhada com os fins propostos; c) contexto social: a educação deve considerar o ambiente e as necessidades sociais dos educandos; e a d) mediação do educador: o professor atua como mediador entre o indivíduo e o conhecimento, promovendo inclusão e desenvolvimento.

Com isso, verificou-se que a intencionalidade pedagógica da dimensão social tem como objetivo o desenvolvimento integral dos estudantes e a sua preparação para a vida em sociedade e seus desafios, de acordo com os documentos analisados, perpassando: a) o fortale-

cimento individual, no qual o autoconhecimento está para o sucesso educacional e pessoal; b) a qualidade da convivência em que as relações interpessoais promovem a boa convivência e a empatia (reconhecimento do outro); c) a conscientização social, no esforço coletivo para a transformação social; d) a empregabilidade e produtividade, no ser produtivo que se prepara para o mercado do trabalho e e) a saúde mental e emocional, no desenvolvimento da resiliência e do controle emocional.

O intuito de promover a educação integral dos estudantes revelou, por sua vez, que a formação docente ou discente das competências socioemocionais, a partir da dimensão social, apresenta diversas finalidades de ensino e aprendizagem (Quadro 2).

As finalidades da dimensão social encontradas enfatizam o fortalecimento individual dos estudantes, particularmente por meio de ações que visam a regulação das emoções, o desempenho acadêmico, o sucesso escolar, a atuação eficaz, entre outras, que aparecem de forma recorrente no *corpus* documental. Esses aspectos indicam uma orientação educacional pragmática, na qual o desenvolvimento socioemocional é instrumentalizado para a adaptação do sujeito às exigências do mercado e aos desafios escolares, refletindo as influências do ideário neoliberal na educação. A dimensão social, nesse contexto, está para o aumento do desempenho e da eficiência individual.

Concomitantemente, há finalidades relacionadas ao desenvolvimento de habilidades interpessoais e de convivência que destacam a empatia, resolução de conflitos, correção de comportamentos inadequados, proteção à saúde mental e construção de relações positivas no ambiente escolar. Essas abordagens revelam uma preocupação legítima das relações sociais, mas, novamente, permanecem no campo das mudanças de comportamento individuais.

Quadro 2.

Finalidades da dimensão social no ambiente escolar

Finalidades	Definição	Características
1. Aprimoramento das Relações e Interações Sociais	Capacidade do indivíduo de se relacionar com os outros e de se adaptar a diferentes ambientes sociais.	<ul style="list-style-type: none"> • Interação da escola junto à sociedade, buscando o bem-estar do aluno, reduzindo conflitos e melhorando a disciplina em sala de aula. • Desenvolvimento de relações interpessoais dentro da escola e auxílio no desempenho acadêmico e sucesso escolar dos alunos. • Capacidade de lidar com situações complexas, regular emoções e relacionar-se de maneira construtiva. • Correção de comportamentos inadequados e a instrumentalização dos sujeitos para atuar de forma eficaz. • Desenvolvimento da empatia. • Comunicação assertiva e não violenta.
2. Formação para a Cidadania e Vida em Comunidade	Papel da educação na preparação dos alunos para serem membros ativos, engajados e responsáveis na sociedade, contribuindo para o bem coletivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Preparar para a vida social. • Formar cidadão engajado, social e politicamente responsável; empático, ético, capaz de lidar com as mais adversas situações e que pense no coletivo. • Tornar os estudantes protagonistas de suas próprias vidas, com um olhar crítico para o mundo e que possam contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade melhor. • Formação do caráter e do senso crítico do aluno. • Trabalho educacional voltado à formação integral.
3. Promoção da Convivência Saudável e Redução de Conflitos	Criação de ambientes sociais harmoniosos, tanto dentro quanto fora do contexto escolar.	<ul style="list-style-type: none"> • Redução e resolução de conflitos. • Prevenção da violência escolar. • Convivência saudável. • Bem-estar do aluno e do ambiente social. • Proteção à saúde mental e ao bullying.
4. Desenvolvimento da Colaboração e Responsabilidade Coletiva	Trabalhar em conjunto e assumir responsabilidades em atividades compartilhadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Encoraja o trabalho colaborativo. • Promove a tomada de decisões coletivas e a responsabilidade na execução de tarefas conjuntas. • Postura colaborativa para dentro e para além da escola.

Fonte: os autores.

Ainda, encontrou-se finalidades com perspectiva transformadora, buscando a promoção da cidadania, o protagonismo juvenil, o trabalho colaborativo, a formação para a transformação social, etc. Esses elementos, apesar de presentes, não abordam questões estruturais, indicando um espaço ainda restrito para abordagens críticas e emancipadoras no debate sobre as competências socioemocionais.

Diante disso, as finalidades identificadas demonstram que a dimensão social, no discurso de melhoria do rendimento acadêmico e redução de conflitos, por meio das interações sociais e da humanização da prática educativa; está para a instrumentalização do estudante em vista do individualismo, da competitividade e do mercado de trabalho. O uso de uma linguagem centrada no desenvolvimento social desvela que os fins últimos acabam não sendo o bem coletivo, mas sim o sucesso pessoal em um mundo extremamente competitivo, no qual o senso de cooperação é estimulado em consideração aos ganhos individuais (Canettieri *et al.*, 2021).

Sendo assim, obtém-se uma “[...] formação (aligeirada, pragmática, descontextualizada, acrítica) de novos quadros de trabalhadores, cuja formação anula a perspectiva da práxis como condição primeira da formação humana e que em nada suprime a formação profissional” (Vizzotto; Corsetti, 2018). Por isso, Vizzotto e Corsetti (2018) e Canettieri *et al.*, 2021 alertam para a falta de questionamento das estruturas sociais e a manutenção do *status quo* por parte da educação socioemocional que vela as origens das desigualdades sociais e fortalece o sistema de injustiça. Ao focar apenas no indivíduo, nas questões emocionais, psicológicas, biológicas e culturais esses programas ignoram ou mascaram as causas sistêmicas das desigualdades.

O ideal da Educação para o século XXI (Delors, 1996), um dos fundamentos epistemológicos das competências socioemocionais, pauta-se na concepção do capital humano em que se valoriza o “[...] capital que possui um saber que não é formal, que não é da ordem técnica, e sim um saber da experiência, adquirido no trânsito do cotidiano” (Ciervo;

Silva, 2019, p. 386). Isso implica que o indivíduo é o centro do desenvolvimento e as desigualdades econômicas e de renda são explicadas pela desigualdade educacional entre os indivíduos, o que pode simplificar ou negligenciar fatores socioeconômicos mais amplos.

Assim, a intencionalidade pedagógica da dimensão social nas competências socioemocionais que tem sido viabilizada, forma sujeitos em constante pressão por inovação, que rompem com o passado e partem para uma corrida desenfreada pela novidade e criação. Com isso, ao invés do sujeito coletivo, ser social e histórico, a educação socioemocional fortalece o individualismo, primícias da relação do trabalho competitivo, tão necessário para o mercado de trabalho.

2.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o intuito de investigar as perspectivas da dimensão social abordadas pelas competências socioemocionais na educação básica brasileira, evidenciou-se que a trajetória de tais competências tem sido marcada por uma transição conceitual entre o desenvolvimento individual e a formação social coletiva. Embora o discurso dos documentos oficiais enfatize a formação integral e a dimensão social, o predomínio é de uma abordagem que instrumentaliza as competências socioemocionais como ferramentas de regulação comportamental e adaptação ao mercado de trabalho. Esse movimento revela a supremacia do “Eu”, centrado na autorregulação emocional, no desempenho individual e na responsabilidade pessoal.

Contudo, ao analisar as bases epistemológicas e as intencionalidades pedagógicas presentes nos documentos investigados, destaca-se a urgência de avançar na direção do “Nós”. Isso significa reconhecer que a formação de sujeitos historicamente situados, socialmente engajados e politicamente críticos não pode ser reduzida a intervenções de caráter psicológico ou emocional descontextualizadas. A dimensão social da educação socioemocional exige um deslocamento da ênfase no indivi-

duo para a compreensão das relações sociais, das contradições estruturais e das dinâmicas coletivas que formam os processos formativos.

Portanto, reafirma-se a necessidade de um trabalho pedagógico que supere a lógica da adaptação individual e avance na construção de práticas educativas comprometidas com a transformação social. Sair do “Eu” e caminhar em direção ao “Nós” implica promover uma educação socioemocional que não apenas reconheça as emoções individuais, mas que as articule às lutas sociais, ao trabalho coletivo e à formação crítica dos sujeitos. Essa é a condição necessária para que a escola cumpra seu papel histórico de formar cidadãos capazes de transformar suas realidades e não apenas de se ajustar a elas.

REFERÊNCIAS

ABED, A. L. Z. **O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos de educação básica**. São Paulo: UNESCO/MEC, 2014. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15891-habilidades-socioemocionais-produto-1-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20. 01. 25.

ALEXANDRE, K. C. R. S.; BALSAMO, S.; D'AURIA-TARDELI, D. Teoria do Monomito: uma possibilidade de trabalho com Projeto de vida de adolescentes. **Cadernos de Educação**, [S. l.] , v. 20, n. 40, p. 23–40, 2021. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/462>. Acesso em: 1. 03. 25.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 20. 03. 25.

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, 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 - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943,

e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 31. 04. 25.

CALIMAN, G. Pedagogia social: contribuições para a evolução de um conceito. In: SILVA, R. *et al.* (org.). **Pedagogia social: contribuições para uma Teoria Geral da Educação Social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011, p. 236-259.

CALIMAN, G. Pedagogia social, relações humanas e educação. In: MAFRA, J. F.; BATISTA, J.C.F.; BAPTISTA, A.M.H. **Educação básica: concepções e práticas**. São Paulo: BT Acadêmica. 2015. p. 187-203.

CANETTIERI, M. K.; PARANAHYBA, J. C. B.; SANTOS, S. V. Habilidades socioemocionais: da BNCC às salas de aula. **Revista Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 2, e4406, p. 1-21, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4406/4023>. Acesso em: 22.03. 25.

CASEL. **Fundamentals of SEL**. [s.d]. Disponível em: <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>. Acesso em: 24.02. 25.

CIERVO, T. J. R.; SILVA, R. R. D. A centralidade das competências socioemocionais nas políticas curriculares contemporâneas no Brasil. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.17, n.2, p. 382-401 abr./jun. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/38834>. Acesso em: 22.03. 25.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência social e habilidades sociais: manual teórico prático**. Petrópolis: Vozes, 2018.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO no Brasil, 1996.

DUARTE, N. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. P. 37-58.

DUARTE, P. M.; ARAÚJO, U. F. As competências e habilidades socioemocionais: origens, conceitos, nomenclaturas e perspectivas teóricas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 63, e23287, p. 1-19, out./dez. 2022. Disponível em: <https://periodico.s.uninove.br/eccos/article/view/23287/10006>. Acesso em: 15. 04. 25.

FERNANDES, R. A. S.; ALVES, S. S.; SCHLIEPER, M. D. M. J. A importância das habilidades socioemocionais nas escolas – um estudo comparativo entre escolas privadas e públicas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 346–358, 2022. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/4178>. Acesso em: 1 jun. 2025.

JAPIASSÚ, H. **Introdução às Ciências Humanas**: análise de epistemologia histórica. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1994.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MANFRÉ, A. H. O conceito de Competências Socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. **Sér.-Estud.** [online]. vol. 26, n. 57, pp. 267-288. Epub Oct 18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i57.1419>. Acesso: 15.05.25.

MOROSINI, M.; KOHLS-SANTOS, P.; BITTENCOURT, Z. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

OLIVEIRA, T. A. A.; GUEDES, K. C.; GUEDES, K. C.; OLIVEIRA, K. G. A gamificação e o desenvolvimento de competências socioemocionais em sala de aula. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 7, p. e45110716799, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/16799>. Acesso em: 20. 06. 25.

OLIVEIRA, E. A.; CARDOSO, A. M. A.; BOMFIM, R. L.; ROBERTO, T. M. L. A contribuição das competências socioemocionais para a formação integral do aluno. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, [S. l.], v. 3, n. 4, p. e341308, 2022. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/1308>. Acesso em: 1 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS [OCDE]. **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015. Disponível em:

<https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EstudoOCDECompetencias.pdf>. Acesso em: 18. 03. 25.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2012.

SAGITÁRIO, M. F.; COELHO, P. M. F. A inteligência emocional nas práticas educativas: uma abordagem sobre educação emocional e sua contribuição para o desenvolvimento integral do aluno. **Cadernos de Educação**, [S. l.], v. 20, n. 40, p. 1–21, 2021. Disponível em: <https://revistas.metodista.br/index.php/cadernosdeeducacao/article/view/461>. Acesso em: 1. 06. 25.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 422-433, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000300002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 14. 06. 25.

SCHORN, S. C.; SEHN, A. S. Competências socioemocionais: reflexões sobre a educação escolar no contexto da pandemia. **SciELO Preprints**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2452>. Acesso em: 12. 02. 25.

SILVA, F. V. Conquistando corações e mentes: as competências socioemocionais como reflexo da racionalidade neoliberal em coleções didáticas de projeto de vida. **SciELO Preprints**, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4090>. Acesso em: 13. 05. 25.

SILVA-IMBIRIBA, A.; LELLIS, I. L.; OLIVEIRA, N. S. Cognitiones e práticas de professores da educação básica sobre habilidades sociais. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e33303, 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/33303>. Acesso em: 04. 05. 25.

VIZZOTTO, L.; CORSETTI, B. A parceria do Instituto Ayrton Senna (IAS) na configuração da educação municipal de Chapecó (SC). **Teoria e Prática da Educação**, v. 21, n. 3, p. 97-109, 5 dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/45407>. Acesso em: 04. 06. 25.

3.

A DIALÉTICA DA PRESENÇA E VIRTUALIDADE NA EDUCAÇÃO

Chris Alves da Silva ¹¹

3.1. INTRODUÇÃO

A vida dentro e fora das telas vem sendo progressivamente permeada por elementos virtualizados, refletindo a crescente influência do digital nas interações cotidianas e no consumo de serviços. A sociedade atual vive entre a presencialidade e a virtualidade, consolidando uma existência simultânea nesses contextos. O último informativo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) de 2022 (IBGE, 2024) apresentou dados empíricos que revelam um retrato do acesso, dos hábitos e do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no Brasil. A pesquisa investigou o acesso à internet, o acesso a telefones celulares e a outros equipamentos, como computadores, TV com serviços de streaming por pessoas com 10 anos ou mais.

No entanto, é fundamental refletir sobre como as transformações tecnológicas têm transformado a sociedade contemporânea, provocando impactos significativos e complexos na vida das pessoas e, consequentemente, na educação. Convém lembrar das diferenças entre as gerações: enquanto os mais jovens têm incorporado as tecnologias em seu cotidiano, seja no consumo, nos hábitos, nos costumes, na forma de acessar informação, na pesquisa, na convivência e em outras dimensões da vida social outra parcela da sociedade, assim como muitas

¹¹ Doutoranda em Educação da Universidade Católica de Brasília- UCB. Taguatinga. DF. Brasil. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3888799779003596> ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7961-1100> E-mail: chris.alves@p.ucb.br

instituições escolares, ainda estão em processo de aprendizagem para integrar esses recursos tecnológicos em suas práticas diárias. Ainda assim, é preciso lembrar que o acesso às tecnologias não é equitativo, o que gera desigualdades e impacta a percepção da própria existência social. Nesse contexto, todos continuam coexistindo e interagindo socialmente, em um cenário onde a vida parece se desdobrar integralmente na tela de um dispositivo conectado.

Diante disso, este artigo busca compreender a dialética entre presença e virtualidade na educação, com o objetivo de analisar como a virtualização e a presencialidade coexistem e influenciam os processos educativos, as interações sociais e a aprendizagem, se propondo a investigar: Quais desafios e oportunidades resultam da integração entre práticas presenciais e virtuais na educação?

Neste artigo, será adotada uma abordagem qualitativa, com revisão de literatura sobre os temas de virtualização, presencialidade e educação. O estudo está estruturado em quatro pontos principais: uma análise da presencialidade a partir da perspectiva de Milton Santos; apresentação dos dados do informativo do PNAD Contínua sobre acesso à internet pelos estudantes, seguido de uma discussão sobre as perspectivas críticas de Adorno e Horkheimer acerca da tecnologia e da educação a partir dos dados do relatório; e, por fim, uma reflexão sobre a virtualidade e a presencialidade no contexto educativo.

3.2. DESENVOLVIMENTO

3.2.1. A Construção Social do Espaço e a Presencialidade na Educação

Foi Santos (1985), no livro *Espaço e Método*, quem trouxe para o debate o processo de construção do espaço, além de considerá-lo parte integrante da sociedade. Cabe lembrar que, nos ensaios que compõem a obra, Milton Santos não se dedica especificamente à temática da tec-

nologia; no entanto, para compreender a presencialidade e sua conexão com a virtualidade, torna-se essencial analisar a natureza dinâmica, complexa e contraditória do espaço.

O espaço é um produto social em permanente processo de transformação e encontra-se em interseção com a economia, a política e a cultura, constituindo-se como uma dimensão essencial da sociedade. Isso significa que o espaço não existe de forma independente, mas resulta da interação constante estas instâncias, ou seja, as decisões políticas influenciam o uso e a organização do espaço, da mesma forma que a economia molda cidades e territórios e por fim, a cultura atribui significados aos locais e às formas espaciais. Dessa maneira, o espaço não é apenas um aspecto físico, mas algo essencialmente social, pois é produzido e transformado pelas atividades humanas.

Além dos elementos geográficos que formam a paisagem como prédios, rios e estradas, o espaço reflete as relações sociais que nele se desenvolvem. Sua configuração é moldada pela sociedade de acordo com suas necessidades e transformações históricas, tornando-o um produto social dinâmico e em constante evolução. Essa interação contínua entre estrutura territorial e ação humana impede que o espaço seja estático, pois sua organização se modifica constantemente, acompanhando as mudanças na sociedade e na economia. Os principais elementos do espaço são: os seres humanos, as empresas (firmas), as instituições, o meio ecológico e as infraestruturas. (Santos, 1985). Os conceitos de cada elemento são apresentados no quadro a seguir:

Quadro 3.

Principais componentes do Espaço e suas funções

Elemento do Espaço	Descrição e Função
Seres Humanos	Representam a força de trabalho e a demanda por emprego, incluindo jovens, desempregados e aposentados. A presença humana no espaço está diretamente relacionada às atividades produtivas e às dinâmicas sociais que moldam a organização territorial.
Empresas (firmas)	São responsáveis pela produção de bens, serviços e ideias, desempenhando um papel central na economia e na estruturação do espaço geográfico. Sua localização e atuação influenciam o desenvolvimento urbano e regional.
As instituições	Produzem normas, ordens e legitimações que regulam a sociedade. Além de sua função organizacional, instituições como o Estado também participam da produção de bens e serviços. No contexto atual, há um entrelaçamento entre as funções das instituições e das firmas, impactando a configuração espacial.
O meio ecológico	Constitui a base física para o trabalho humano, sendo composto por elementos naturais transformados pela ação social. A distinção entre natureza primária (intacta) e natureza secundária (modificada) evidencia o papel da sociedade na alteração dos recursos naturais e na organização territorial.
As infraestruturas	São a materialização do trabalho humano no espaço geográfico, abrangendo construções, estradas, sistemas de transporte e áreas produtivas. Representam a objetificação da ação humana, possibilitando a mobilidade, a comunicação e o desenvolvimento econômico e social.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Santos (1985).

Os elementos do espaço geográfico não funcionam de forma isolada, mas em constante interação, formando um sistema mais amplo, no qual cada parte influencia e é influenciada pelo todo. Outro conceito importante apresentado por Santos (1985) é o de lugar, que se caracteriza pelo espaço físico concreto, enquanto a localização se refere ao conjunto de forças sociais que atuam sobre determinado lugar.

A partir dos conceitos de espaço como sistema, de lugar e localização descritos por Santos (1985), podemos estabelecer um paralelo e pensar a presencialidade na educação por meio da dimensão física da universidade ou da escola, representada pelo campus, salas de aula, laboratórios. Nesse espaço físico, os elementos aqui representados por estudantes, professores, instituições e infraestrutura, interagem de forma direta. Já a virtualidade pode ser pensada a partir dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), que pode ser visto como extensão do espaço educacional, onde a presença não é física, mas mediada por tecnologias educacionais, ampliando as interações e repensando os conceitos tradicionais de lugar e localização.

A sala de aula, por exemplo, possui um significado que vai além de sua estrutura física, tornando-se um espaço de aprendizagem. Isso ocorre porque contém elementos sociais que se modificam à medida que as práticas pedagógicas avançam, cumprindo sua função dentro dessa estrutura. Tanto a presencialidade quanto a virtualidade podem ser analisadas a partir do movimento dialético de forma e conteúdo, conceito-chave desenvolvido por Santos (1985), uma vez que a sala de aula não é composta apenas por sua estrutura física, mas também pelas desigualdades e relações que a acompanham, além do conteúdo resultante das interações e dos conhecimentos compartilhados. Conforme as práticas pedagógicas evoluem paralelamente à evolução das tecnologias, o significado e a função da sala de aula também se modificam.

Nesse contexto de transformação dos espaços educativos, Teixeira (1969) apresentou a evolução histórica da universidade. O espaço universitário, inicialmente, era um local de mestres e discípulos, uma dinâmica de vida para uma comunidade exclusiva e historicamente ligada ao espaço físico compartilhado, evidenciando como a presencialidade era um modo natural e, até então, ideal de funcionamento, servindo como base para a construção do saber em comunidade.

A partir das constantes transformações históricas e das novas realidades sociais, como a industrialização, os processos de democratiza-

ção e o desenvolvimento da ciência e tecnologia, a universidade precisou se adaptar e acompanhar essas mudanças. Uma dessas adaptações é a virtualização, que não se trata apenas do uso de tecnologia, mas sim de uma forma de reconfigurar e transformar os processos educativos nos espaços da escola e da universidade. A virtualização possibilita levar o saber a um público mais amplo, ao mesmo tempo que se adapta às realidades sociais presentes neste século.

3.2.2. Epistemologia, Presença e Virtualidade: Caminhos para compreender o processo educativo

Na educação, a integração da virtualidade nos processos educativos provoca mudanças na organização espacial, na forma de ensinar e aprender, e nos processos históricos e sociais, trazendo formatos educativos que ultrapassam as paredes e muros da escola.

Essas transformações, no entanto, não podem ser compreendidas apenas em sua dimensão prática ou instrumental. É necessário um olhar epistemológico capaz de situá-las dentro de um movimento mais amplo de reorganização do conhecimento. Nesse sentido, a obra de Boavida e Amado (2008) discute os conceitos fundamentais de ciência e epistemologia, traçando uma evolução histórica e apresentando a epistemologia como o estudo da possibilidade, dos limites, da natureza e das condições do conhecimento científico. O problema central é o crescimento do conhecimento, não como acumulação, mas como reorganização contínua. Diante disso, a presencialidade, sob essa ótica, refere-se às práticas cotidianas, concretas e que podem ser observadas no ato educativo, incluindo suas diversidades e situações. É o que está visível, imediato, muitas vezes influenciado pelo senso comum ou por concepções fragmentadas. Já a virtualidade reside na complexidade, nos princípios, valores e finalidades que orientam a educação, nas potencialidades de desenvolvimento e aperfeiçoamento. É o que transcende a situação concreta e dá sentido. A dialética aqui se manifesta

justamente na necessidade de superar a mera presença (aparência, senso comum, fragmentação) por meio da investigação científica e da reflexão filosófica, a fim de alcançar uma compreensão mais profunda da virtualidade do processo educativo.

Japiassú (1994), em sua obra, destaca essa necessidade ao apresentar a epistemologia como o estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das diversas ciências. O autor problematiza a epistemologia tradicional, que tende a tratar o conhecimento como um fato estático. Para ele, a epistemologia deve, acima de tudo, focar nas ciências como processos em construção, reconhecendo o caráter dinâmico do conhecimento e sua constante transformação. Além disso, reforça a necessidade de recorrer à interdisciplinaridade para superar a fragmentação dos saberes.

Embora os conceitos de presencialidade e virtualidade não façam parte do vocabulário direto de Japiassú, sua abordagem sobre a natureza dinâmica e construída do conhecimento, a relevância da interdisciplinaridade, o papel da crítica e da colaboração, e a inserção social da ciência oferecem subsídios essenciais para compreender e analisar as transformações educacionais. Nesse contexto, a dialética desempenha um papel central, pois está fortemente ligada à visão do conhecimento como um processo contínuo de retificação e progresso (Popper; Bachelard, *apud* Japiassú, 1984).

A partir dessa perspectiva, a educação deve ser entendida como um fenômeno complexo, cuja análise precisa ir além do que é imediatamente perceptível, como práticas estabelecidas e ideias do senso comum. Isso ocorre porque a educação possui dimensões mais profundas, que abrangem seus fundamentos históricos, valores e desafios, além de possibilidades de transformação. Dessa forma, a dialética se manifesta na relação entre o que pode ser visto e o que permanece implícito, revelando que compreender a educação exige um esforço contínuo para explorar essa dimensão menos evidente, possibilitando a qualificação do que se manifesta no presente.

Assim, a virtualidade tem transformado os espaços educativos, permitindo que ela não se limite ao espaço físico, mas abra possibilidades para novas estruturas que atendam às necessidades sociais e tecnológicas atuais, possibilitando novas experiências acadêmicas e levando as organizações institucionais a se adaptarem. Portanto, tanto a presencialidade quanto a virtualidade não devem ser vistos como conceitos opostos, mas como parte de um sistema integrado que se modifica à medida que passa por transformações estruturais.

Essa relação entre presencialidade e virtualidade pode ser observada empiricamente por meio de estudos e levantamentos estatísticos que analisam o impacto da virtualização na educação. A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), apresenta dados que evidenciam essa conexão, especialmente no que diz respeito ao acesso e uso da internet por estudantes. A pesquisa analisou o acesso segundo o nível de instrução e a rede de ensino. Entre as pessoas com ensino superior incompleto, 98,3% utilizaram a internet, enquanto, entre aquelas com ensino superior completo, o percentual foi de 97,6%. Por outro lado, no grupo sem instrução, a taxa foi significativamente menor, de 44,4%.

Quanto à rede de ensino, 97,6% dos estudantes da rede privada acessaram a internet em 2023, comparado a 89,1% dos estudantes da rede pública. Essa diferença é mais acentuada no ensino fundamental, onde 93,9% dos estudantes da rede privada usaram a internet contra 84,5% da rede pública. No ensino médio, no entanto, a tendência se inverte: a rede pública apresentou um percentual maior de acesso (98,2%) em relação à rede privada (94,9%). Já no ensino superior e na pós-graduação, os números são bastante próximos, com 98,9% dos estudantes da rede privada e 98,5% da rede pública utilizando a internet.

Esses dados demonstram como o acesso à internet varia de acordo com nível de instrução e rede de ensino, influenciando diretamente a dinâmica educacional. A presença da infraestrutura tecnológica nas ins-

tituições educativas fortalece a conexão entre presencialidade e virtualidade, permitindo que os estudantes acessem redes sociais, desenvolvam suas atividades acadêmicas mediadas por tecnologias, assistam a vídeos, leiam, façam uso de serviços online e se comuniquem. Dessa forma, a virtualidade se integra aos processos educativos, ampliando as possibilidades de aprendizagem e interação no ambiente escolar e universitário.

Outras tendências interessantes reveladas na pesquisa (IBGE, 2024) estão relacionadas ao tipo de equipamento utilizado pelos estudantes para acessar a internet. Os dados indicam que o percentual de estudantes que recorrem à televisão para se conectar aumentou para aproximadamente 55,9%, enquanto o uso de microcomputadores se mantém em torno de 44,4%. Além disso, o uso de microcomputadores vem diminuindo gradualmente, abrindo espaço para o acesso por meio de telefones celulares, atualmente, cerca de 97,3% dos estudantes da rede pública e 99,0% da rede privada utilizam dispositivos móveis para estar online. Outro aspecto observado é a variação do uso de microcomputadores conforme o nível ou curso frequentado. Nos cursos superiores e de pós-graduação, mais de 75% dos estudantes (76,5% na rede pública e 76% na rede privada) acessam a internet por meio desses equipamentos, enquanto, nos outros níveis de ensino, ocorrem diferenças significativas no acesso.

Esses dados não apenas evidenciam a diversidade dos meios de acesso, mas também ressaltam a importância de compreender a virtualização como um processo que transcende a mera substituição dos espaços físicos por ambientes digitais. Nesse contexto, Lévy (1999) destaca que a virtualização deve promover transformações reais no modo como as interações e os processos educativos ocorrem, ampliando as possibilidades de aprendizado em vez de simplesmente replicar modelos tradicionais no ambiente digital. Sua crítica à ideia de substituição reforça a virtualidade como um fenômeno que não opera isoladamente, mas que interage e reconfigura o sentido e as práticas pedagógi-

cas. Essa dinâmica complexa evidencia que o presencial e o virtual não devem ser percebidos como conceitos opostos, mas como elementos que se moldam mutuamente, afastando a noção de substituição e enfatizando a coexistência e a redefinição desses espaços. A cibercultura, nesse cenário, emerge como um contexto em que essas transformações ocorrem, envolvendo um conjunto de técnicas, práticas, atitudes, modelos de pensamento e valores que se desenvolvem de forma integrada. Nesse ambiente, o virtual existe em potência e pode se atualizar constantemente, reforçando a natureza dinâmica e evolutiva das interações no meio digital.

Essa expansão da virtualidade e sua capacidade de atualização contínua fortalecem o papel da internet como um recurso estratégico na educação e como uma ferramenta social que influencia a opinião pública, lança tendências e molda comportamentos, especialmente quando conteúdos viralizam nas redes sociais. Assim, o fácil acesso à tecnologia possibilita que as pessoas compartilhem informações e realizem registros em tempo real, ampliando a forma como interagem e produzem conhecimento no ambiente digital.

3.2.3. Dialética, teoria crítica e educação: caminhos para a reflexão

Entretanto, essa expansão do espaço virtual e sua influência na sociedade também podem ser analisadas sob uma perspectiva crítica. Nesse contexto, Bueno (2022) apresenta uma epistemologia que desconfia da neutralidade do conhecimento e rejeita sua instrumentalização. Trata-se de um olhar crítico, dialético e descolonial, capaz de revelar as contradições subjacentes às práticas educativas e às tecnologias que as mediam. Sob essa ótica, a presença, enquanto conjunto de discursos, currículos e práticas hegemônicas, pode estar impregnada de racionalidade técnica e de uma aparência de progresso que encobre processos de dominação. A virtualidade, por sua vez, representa tanto as estruturas ocultas que sustentam essa presença (colonialidade, rei-

ficação, eurocentrismo) quanto as potências ainda não atualizadas de uma educação emancipadora. A dialética entre essas ideias exige, portanto, uma atitude epistemológica comprometida com a práxis e com a transformação das formas como produzimos e partilhamos o saber.

Essa perspectiva crítica também dialoga com Adorno e Horkheimer (1985), em *Dialética do Esclarecimento*, ao investigarem a autodestruição do esclarecimento, questionando por que a humanidade, em vez de alcançar o progresso, parece estar afundando em 'barbárie'. Nesse estudo, os autores desenvolvem a crítica à Indústria Cultural, abordando seus conceitos e aspectos. Segundo a visão crítica dos autores, a Indústria Cultural funciona como um mecanismo de controle social, transformando a cultura em mercadoria e a diversão em um meio de perpetuar a dominação e a passividade das massas. Á época, a crítica estava direcionada para o cinema, rádio e televisão (uma tecnologia de convergência do áudio e da imagem) cuja influência impactou milhares de pessoas ao redor do mundo. Trazendo essa reflexão para os dias atuais, a internet se insere nesse olhar crítico como um dos principais meios de comunicação que reproduzem os mecanismos da Indústria Cultural. Além de ser um ambiente de convergência de mídias, sua natureza técnica estabelece uma relação de um para muitos e de muitos para milhares de usuários, potencializando a disseminação de conteúdos e fortalecendo dinâmicas de consumo e produção cultural em escala global. A seguir, o quadro apresenta os conceitos dos mecanismos, com base na exposição teórica de Adorno e Horkheimer (1985), bem como os reflexos da Indústria Cultural na internet, nas plataformas digitais e na educação, destacando seus desdobramentos nessas esferas:

Quadro 4.

Conceitos e aspectos da Indústria Cultural na Internet, Plataformas Digitais e na Educação

Mecanismos	Conceito segundo: Adorno e Horkheimer (1985)	Internet e Plataformas Digitais	Educação
Padronização e Produção em Série	Os produtos culturais, embora mecanicamente diferenciados, reproduzem sempre o mesmo conteúdo. A padronização e produção em massa impõem uma uniformidade que elimina a diferença. A Indústria Cultural reflete a homogeneização política, onde o estilo se torna sua própria negação, resultando em uma "barbárie estilizada"	Algoritmos promovem conteúdos semelhantes, reforçando padrões e criando bolhas. A estrutura das postagens, os formatos de vídeo e os desafios virais seguem fórmulas repetitivas.	Currículos padronizados, formatos de aula homogêneos (videoaulas, slides fixos) e métodos de avaliação uniformes sacrificam abordagens pedagógicas inovadoras.
Controle e Planejamento Centralizado	A Indústria Cultural centraliza o controle e planejamento, impondo a racionalidade da dominação. O poder econômico define normas e reduz os consumidores a dados estatísticos.	Poucas corporações gigantes (Meta, Google, ByteDance) controlam as regras, algoritmos e políticas de monetização, moldando o consumo e a produção de conteúdo.	O uso de plataformas digitais concentra o poder de definição de conteúdo e métodos em poucas empresas ou órgãos centrais, reduzindo a autonomia de educadores e instituições.
Liquidação do Pensamento e da Imaginação	A Indústria Cultural elimina a reflexão e a imaginação ao estruturar produtos que exigem atenção rápida, mas impedem atividade intelectual. O pensamento é fragmentado e subordinado à lógica do consumo.	Fluxo constante de informações rápidas, superficiais e fragmentadas treina os usuários para atenção dispersa e reativa, priorizando a reação imediata (curtir, compartilhar) sobre a reflexão.	Conteúdos "engajadores" e gamificação excessiva podem contribuir para uma menor tolerância a abordagens educativas que exigem concentração, aprofundamento e elaboração conceitual, além de desestimular o pensamento crítico e complexo.

continua

Quadro 4_continuação

Mecanismos	Conceito segundo: Adorno e Horkheimer (1985)	Internet e Plataformas Digitais	Educação
Pseudo-Individualidade	A pseudo-individualidade impõe a padronização, tornando o indivíduo uma mercadoria socialmente condicionada. Sua identidade é ilusória, limitada à conformidade com padrões universais.	Identidade moldada por métricas públicas (seguidores, likes), reforçando padrões universais de sucesso. Autenticidade transformada em performance curada: selecionada, filtrada, estrategicamente construída.	A busca por desempenho superficial ou adaptação às expectativas do mercado de trabalho pode limitar o desenvolvimento do pensamento autônomo e crítico.
Reificação e Primazia do Valor de Troca	O valor de uso dos bens culturais é substituído pelo valor de troca. O consumo busca prestígio, e a arte perde sua autonomia, tornando-se um fetiche comercializado. Tudo passa a ter valor apenas se puder ser trocado.	Atenção dos usuários vendida como mercadoria para anunciantes. O valor do conteúdo se mede por cliques e engajamento, não por sua qualidade ou relevância.	O conhecimento pode ser instrumentalizado, priorizando diplomas e certificações em vez de aprendizagem significativa e desenvolvimento intelectual.
A Diversão como Continuação do Trabalho	A diversão, sob o capitalismo tardio, prolonga o trabalho ao invés de oferecer real descanso. O lazer mecanizado reproduz o próprio processo produtivo, reforçando a resignação e anulando a resistência.	Redes sociais, jogos e streamings como formas de escapismo, mas estruturadas para consumo passivo e repetitivo, reproduzindo a lógica do trabalho.	Elementos de entretenimento podem tornar o aprendizado mais palatável, mas também despolitizar o conhecimento e mascarar sua instrumentalização para o mercado de trabalho.
Ritual de Iniciação Contínuo	A Indústria Cultural condiciona o indivíduo a um ciclo de aceitação do sistema, onde a adaptação contínua às normas e estruturas de poder é essencial para sua integração.	Adaptação constante a novas funcionalidades, tendências e normas sociais emergentes para participação digital ativa.	Necessidade contínua de atualização tecnológica e adaptação a softwares, preparando indivíduos para uma inserção perpétua nos sistemas organizacionais.

continua

Quadro 4_continuação

Mecanismos	Conceito segundo: Adorno e Horkheimer (1985)	Internet e Plataformas Digitais	Educação
O Papel da Publicidade	A publicidade e a Indústria Cultural se fundem, operando como um mecanismo de exclusão para quem está fora do sistema. Ela se torna a representação do poder social, transformando a linguagem em instrumento de propaganda.	Publicidade integrada ao conteúdo digital (marketing de influência, conteúdo patrocinado). A linguagem e os comportamentos nas redes sociais se tornam formas de autopromoção.	Influência corporativa nos currículos, promoção de tecnologias específicas e comercialização das instituições e indivíduos como marcas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Adorno e Horkheimer (1985).

A virtualidade não é algo neutro, com impactos previsíveis. Sua natureza complexa e multifacetada nos mostra o quanto é fundamental compreender, estudar e analisar suas implicações na educação. Ao mesmo tempo em que as tecnologias criam novos espaços e dinâmicas sociais, corremos o risco de nos perder em meio à massificação do ensino em prol de produtos que homogeneizam estudantes, professores e o sistema de ensino, sem valorizar o pensamento crítico.

Os dados do PNAD (IBGE, 2024) demonstram como as tecnologias têm feito parte das realidades brasileiras, ao mesmo tempo em que escancaram as disparidades relacionadas ao uso da internet, seja por razões financeiras ou por falta de habilidade no uso. O acesso à internet não é equitativo nem justo. Essa realidade é preocupante, pois demonstra uma sociedade dominada pela lógica instrumental, segundo Adorno e Horkheimer (1985).

A relação dialética entre virtualidade e presencialidade é parte do processo histórico, no qual suas potencialidades se desenvolvem em meio às estruturas de poder existentes. É importante lembrar que as tecnologias, representadas pela virtualidade, não determinam o futuro sozinhas, mas trata-se de um elemento importante que está em constante interação com as estruturas sociais, refletindo e moldando a realidade e ditando tendências, principalmente educacionais.

3.3. Considerações finais

Conclui-se neste artigo que a integração entre práticas presenciais e virtuais na educação constitui um processo dialético dinâmico, onde a virtualidade e a presencialidade se entrelaçam e se complementam. Os dados e argumentos apresentados demonstram que a virtualização não apenas estende o ambiente educativo para além dos limites físicos, mas também desafia e amplia as práticas pedagógicas. Desta forma as tecnologias educacionais exercem um papel transformador nas interações sociais e nos métodos de aprendizagem, ao mesmo tempo em que impõem desafios relacionados à desigualdade de acesso e à necessidade de adaptação tanto de educadores quanto de instituições.

As evidências discutidas reforçam a hipótese de que a coexistência de espaços virtuais e presenciais altera profundamente a dinâmica dos processos educativos. Enquanto o ambiente digital propicia novas formas de interação, compartilhamento do conhecimento e flexibilização do ensino, o espaço físico continua a ser um elemento essencial para a consolidação de relações humanas e formação integral dos estudantes. Dessa forma, os desafios identificados, como a manutenção da qualidade do ensino e a superação das barreiras tecnológicas, se contrapõem às oportunidades de inovação e democratização do acesso à educação, refletindo a complexidade dessa integração.

Por fim, as conclusões indicam que é importante pensar que o futuro da educação dependerá não apenas da evolução tecnológica em si, mas também da capacidade da sociedade de compreender, gerenciar e integrar esses novos espaços de forma crítica e reflexiva. A dialética entre presença e virtualidade, ao revelar tanto o potencial transformador quanto os mecanismos de controle, demanda uma abordagem que transcenda a simples adoção de novas ferramentas tecnológicas, passando pela reflexão sobre os fundamentos das práticas educativas.

Assim, este estudo propõe um olhar atento e multidimensional sobre as forças sociais, econômicas e políticas, enfatizando a importân-

cia de um planejamento estratégico que garanta uma educação de fato equitativa, inclusiva, crítica e adaptativa.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. ***Dialética do Esclarecimento (Fragmentos Filosóficos)***. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

BOAVIDA, João; AMADO, João. ***Ciências da Educação: epistemologia, identidade e perspectivas***. 2. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0414-5> Acesso em: 14 jun. 2025.

BUENO, Enrico. A crítica do mito da modernidade: da Escola de Frankfurt ao giro decolonial. *Civitas: Revistas de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 22, p. 1-11, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2022.1.41429> Acesso em: 14 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **PNAD Contínua: acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf. Acesso em: 17 maio 2025.

JAPIASSÚ, Hilton. **Introdução às Ciências Humanas: análise de epistemologia histórica**. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 1999, 251 p.

SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985. 88 p.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e o mundo moderno**. São Paulo: Editora Nacional, 1969, 245 p.

4.

PARA ALÉM DA REFORMA: O NOVO ENSINO MÉDIO E A CONTRIBUIÇÃO ESSENCIAL DA PEDAGOGIA SOCIAL

Anselmo da Silva Nascimento¹²

Geraldo Caliman¹³

4.1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira tem sido palco de debates incessantes e de reformas estruturais nas últimas décadas, refletindo os desafios intrínsecos a um país em desenvolvimento que almeja a equidade e a qualidade educacional para todos. A partir da promulgação da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB em 1996 (Brasil, 1996), diversos Planos Nacionais de Educação (PNEs) foram elaborados, buscando planejar o desenvolvimento educacional em longo prazo. Contudo, o cumprimento das metas estabeleci-

12 Mestre em Ciências da Educação pela Pontifícia Università Salesiana-UPS (2021); graduado em Filosofia (2006) e Teologia (2012) pelo Instituto Santo Tomás de Aquino – ISTA; especialização em Filosofia e Desafios da Modernidade pela PUC-Minas (2008), Educação Social pela Universidade Católica de Brasília (2010), e em Gestão Escolar pela PUC-Minas (2013). Com 12 anos de experiência Gestão Escola, atualmente Diretor do Colégio Salesiano Núcleo Bandeirantes em Brasília e Vice-Presidente do Conselho Administrativo da União Brasileira de Educação Católica-UBEC. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8134838414505123> - ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-2186-5620> - E-mail: anselmorio@gmail.com.

13 Doutor e pós-doutor em Educação pela Università Pontificia Salesiana (Roma). Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. ORCID: Geraldo Caliman (0000-0003-2051-9646) - ORCID. E-mail: caliman@p.uch.br

das, especialmente no PNE de 2014 (Brasil, 2014), tem se mostrado um complexo desafio, com um cenário de acentuado fracasso em muitas de suas propostas.

Nesse panorama de reformas e desafios persistentes, o Ensino Médio emerge como uma etapa crucial e, ao mesmo tempo, um dos maiores gargalos, tendo sido objeto de intensas modificações, como o Novo Ensino Médio (NEM), instituído pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). A implementação do NEM, acelerada durante o governo Bolsonaro, intensificou críticas relativas à precarização do ensino público, à desigualdade na oferta de itinerários formativos e à sobrecarga dos professores.

Diante de um cenário de transição e incerteza, e em meio a um processo de revisão da reforma pelo governo atual, este artigo propõe analisar as trajetórias e os impasses do Ensino Médio brasileiro, destacando a necessidade de uma abordagem que integre as dimensões socioafetivas, culturais e comunitárias da juventude. Busca-se, assim, fundamentar a Pedagogia Social como um arcabouço teórico-metodológico estratégico para a construção de um Ensino Médio em tempo integral que promova uma formação humana integral, engajada e verdadeiramente atrativa.

4.2. UM BREVE PANORAMA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Em seu pretencioso objetivo de tornar-se uma nação desenvolvida e democrática, o Brasil tem encontrado no pilar da educação um de seus maiores desafios. Ao longo dos últimos anos, desde a elaboração da Carta Magna (Brasil, 1988), a educação que foi apresentada como um direito social (Art. 6) de todos e dever do Estado e da família (...) visando o pleno desenvolvimento da pessoa (Art. 205) vem sendo experimentada e adaptada aos mais diversos contextos. Com a Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) o Congresso Nacional deu mais um importante passo em

vista da educação desejada; com a Lei de Diretrizes e Bases muitas políticas públicas começaram a ser desenhadas, dentre elas a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) exigido pelo Artigo 9 da lei.

Nos anos seguintes dois PNE's foram desenvolvidos e implementados; aprovado no século XXI, instituído pela Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001), o primeiro representou um marco importante na história da educação brasileira. Pela primeira vez, estabelecia-se 29 metas para a educação no período de 2001 a 2010. Foi um esforço legítimo de planejar o desenvolvimento educacional em um horizonte de longo prazo, buscando superar desafios históricos e promover a universalização do acesso e a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis e modalidades. A análise das metas propostas e a avaliação de seus resultados foram cruciais para a compreensão do legado desse plano e para a aprendizagem contínua no campo da gestão educacional.

Contudo, a avaliação do PNE de 2001 também ajudou a identificar desafios importantes para o desenvolvimento educacional do país. Sua principal crítica reside na limitada melhora da qualidade da educação, especialmente no que tange aos resultados de aprendizagem. Mesmo que o acesso tenha sido ampliado, os indicadores de desempenho em avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) revelaram que a qualidade do ensino ainda era um problema crônico, com profundas desigualdades regionais e socioeconômicas.

Em 2014, o Congresso Nacional aprovou o segundo PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). Com um caráter mais técnico, ele estabeleceu 20 metas para diferentes níveis e aspectos da educação, com possibilidade de acompanhamento por meio de um site e relatórios bienais. Analisando as metas, é possível identificar que as grandes áreas de atuação e os desafios centrais da educação brasileira se mantiveram, levando a uma continuidade temática nas metas. A diferença fundamental está na maior especificidade e detalhamento das estratégias no PNE de 2014, além de um arcabouço legal que buscava maior

monitoramento e responsabilização; contudo, o cumprimento de tais metas se manteve como um complexo desafio.

Os relatórios produzidos até o momento apontam para um acentuado fracasso no que tange às metas estabelecidas em 2014. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em seu relatório de análise final da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei nº 13.005/2014, aponta para um cenário crítico: “Em dez anos de vigência, apenas 4 das 20 metas foram ao menos parcialmente cumpridas. No conjunto do Plano, a maioria dos objetivos prescritos em suas metas está longe de ser cumprida, mesmo com atraso” (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024, p. 07).

Concomitante ao desenvolvendo dos PNE’s o Brasil passa por muitos processos de transição política; no âmbito executivo em oito mandatos, seis pessoas alternaram o comando do país. Todos defendendo uma proposta de governo que dizia priorizar a educação, mas cada um ao seu modo, desenvolvendo políticas de governo que buscavam alavancar os resultados da educação como propostas diversas e resultados variados.

4.3. OS CAMINHOS DO ENSINO MÉDIO

Do ponto de vista da legislação brasileira, o Ensino Médio é compreendido como a etapa da consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos. Precisa igualmente promover a preparação básica para o trabalho e a cidadania, para que o educando possa se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. Visa o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. E tem a ambição de promover a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996, Art. 35).

Ao longo dos últimos anos, o Ensino Médio vem sendo ponto de intensos debates e reformas. Para entender a situação atual, é fundamental analisar o que vem acontecendo nos últimos trinta anos. Com a promulgação da LDB, no governo Fernando Henrique (1995-2003), foi possível pensar esta etapa da formação com maior flexibilização curricular, introduzindo a possibilidade de itinerários formativos (embora ainda de forma embrionária) e a valorização do ensino técnico. Considerado a etapa final da educação básica, aprofunda conhecimento, prepara para a vida e aprimora a condição humana.

Os governos de Luiz Inácio (2003-2011) e Dilma Rousseff (2011-2016) foram caracterizados pela expansão do acesso à educação, especialmente ao Ensino Superior, que indiretamente influenciou a demanda por um Ensino Médio que preparasse para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Contudo, o Ensino Médio em si não sofreu uma reforma estrutural tão profunda quanto a LDB/1996. O foco esteve mais na expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais (IFs) e em programas de inclusão social e educacional. No final do segundo governo Dilma até houve um movimento inicial para discutir a reforma do Ensino Médio, com a criação de grupos de trabalho e seminários. O objetivo era promover maior flexibilidade curricular e aproximar o ensino das necessidades dos estudantes. Entretanto, a reforma propriamente dita ganhou mais força no governo seguinte.

A grande mudança veio com o Governo Michel Temer (2016-2018), por meio da Medida Provisória (MP) 746/2016, que posteriormente foi convertida na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), instituindo o Novo Ensino Médio (NEM). Esta reforma propôs alterações significativas na estrutura curricular, buscando: i) **Flexibilização curricular:** Já pensada na LDB, a proposta fazia a divisão do currículo em uma Formação Geral Básica (FGB), comum a todos os estudantes, e os Itinerários Formativos (IFs), nos quais os alunos poderiam escolher áreas de aprofundamento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, e Formação Técnica e Profissional). A ideia era per-

mitir maior personalização do percurso formativo; ii) **Aumento da Carga Horária:** A meta era expandir a carga horária mínima anual de 800 para 1.400 horas progressivamente até 2022; iii) **Ênfase na Formação Profissional:** Buscava-se uma maior integração com a educação profissional e tecnológica.

Mesmo com o objetivo de implementação gradual, a proposta enfrentou significativas resistências e críticas. O legítimo desejo de tornar o Ensino Médio mais relevante para a vida dos estudantes, a partir de sua flexibilidade de currículo e formação para o mundo do trabalho, não foram capazes de sustentar as mudanças.

A acentuação das desigualdades entre as ofertas das escolas públicas e privadas começava a ganhar maior relevância, principalmente pela possibilidade de investimentos; contudo quando se tratou do aumento da carga horária e a redução da Formação Geral Básica (de 3.000 horas para 1.800 horas) especialistas e professores eram uníssomos em afirmar o comprometimento no aprofundamento de disciplinas essenciais como Sociologia, Filosofia, Artes e até mesmo aprofundamentos em Biologia, Física e Química. Isso gerou preocupação com a formação integral dos estudantes e com a preparação para o ENEM e vestibulares.

As diversas críticas que surgiam da Comunidade Acadêmica e Sociedade Civil (CNTE, ANPEd, UNE, entidades estudantis, associações de pais) e pesquisadores reunidas no relatório do MEC, apontam os problemas de implementação e as consequências negativas para a qualidade e equidade do ensino. Do despreparo dos Professores que não receberam a formação adequada para lidar com os novos itinerários e metodologias, gerando insegurança e dificuldades na implementação; ao aumento da carga horária que, embora seja uma meta ambiciosa e necessária para uma formação mais completa, encontrava infraestruturas incompatíveis com a proposta.

Concomitante à instituição do NEM o governo Temer também aprova a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) do Ensino Médio (Brasil, 2018), que reforça e detalha as finalidades da LDB (Brasil, 1996),

ao mesmo tempo em que propõe uma abordagem mais flexível e integrada. Ela apresenta a proposta para promover a formação humana integral, de maneira democrática e inclusiva, com foco no protagonismo do estudante e no desenvolvimento de seu projeto de vida. O diálogo entre a BNCC e o NEM só ganharia força nos anos seguintes.

Durante o governo Jair Bolsonaro (2019-2022), a implementação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) foi acelerada e consolidada nas redes de ensino. Com o foco na implementação da BNCC que baliza a FGB, o foco passou a ser a essencialização do currículo comum e a separação clara dos itinerários. Com tentativa de garantir uma formação mais rápida, as propostas de itinerários enfatizavam a Educação Profissional e Tecnológica (EPT); houve ainda um discurso de incentivo à escolha dos estudantes, visando a sua inserção no mercado de trabalho. Contudo, a oferta efetiva de cursos técnicos de qualidade variou muito entre as redes.

A reforma, ao invés de reduzir a evasão, contribuiu para a frustração de estudantes que não encontravam opções de itinerários relevantes ou que sentiam que a formação estava sendo precarizada. A análise dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD do IBGE de 2023 (Brasil, 2024) sobre educação revela padrões preocupantes de abandono escolar, especialmente a partir de 2018.

Observa-se que os maiores percentuais de abandono escolar ocorrem a partir dos 16 anos de idade, variando entre 16,0% e 21,1%. Um marco crítico é a idade de 15 anos, geralmente a idade de entrada no Ensino Médio, onde o percentual de jovens que deixaram de frequentar a escola quase duplicou em comparação com os 14 anos. Embora a pesquisa não especifique diretamente os motivos da evasão escolar, os dados sugerem que fatores como o atraso escolar e a necessidade de inserção no mercado de trabalho podem ser determinantes. O fato de a taxa entre jovens de 15 a 17 anos ainda não alcançar a universalização reforça a necessidade de políticas de permanência escolar e combate à evasão no Ensino Médio.

As iniciativas deste período intensificaram as críticas já existentes. Movimentos sociais, estudantes, sindicatos de professores e pesquisadores da educação (ABEP, 2002) passaram a denunciar problemas, tais como a precarização do ensino público na complexa discussão acerca do notório saber, a falta de estrutura das escolas para oferecer os itinerários, a desigualdade na oferta de opções de qualidade e a sobrecarga de trabalho dos professores (Gatti, *et al.*, 2019). A percepção de que a reforma estaria desestruturando o Ensino Médio e aprofundando as desigualdades educacionais ganhou força.

4.4. UM CENÁRIO EM TRANSIÇÃO

A situação atual do Ensino Médio no Brasil é de transição e incerteza, mas com um forte movimento de revisão e busca por um novo modelo. Se o governo Dilma iniciou discussões e o governo Temer implementou a reforma do NEM, o governo atual está no processo de avaliar os impactos da tentativa de implementação do governo Bolsonaro em vista de propor correções de rota.

A volta de Luiz Inácio ao executivo em 2023, começou com um forte compromisso em revisar e, se necessário, reformular o Novo Ensino Médio. Reconhecendo as inúmeras críticas e os problemas de implementação, o Ministério da Educação (Brasil, 2023) abriu um processo de consulta pública e debates com diversos setores da sociedade para reavaliar a Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017). Em seguida foi instituído um Grupo de Trabalho para propor alternativas e ajustes à reforma, com foco em garantir maior equidade e qualidade. Dentre as principais ações e discussões, incluem os seguintes núcleos de resultados (Brasil, 2023):

- **Carga horária:** Ampliando a FGB para retomar a centralidade dos conteúdos essenciais para garantir uma formação mais sólida;
- **Organização Curricular:** Redefinindo e qualificando os Itinerários Formativos para tornar as opções mais relevantes, aprofundadas e equitativas em todas as escolas;

- **Educação Profissional e Tecnológica – EPT:** Integrando estas dimensões e garantindo maior investimentos na articulação da EPT com os conteúdos essenciais da BNCC;

Os avanços esperados com o “Novo Ensino Médio” (maior engajamento, personalização) foram ofuscados pelos retrocessos na equidade, na qualidade da formação geral e com a precarização da oferta em muitas escolas públicas. O Ensino Médio brasileiro ainda luta para ser universal, qualitativo e relevante para os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica ou localização geográfica.

Com a aprovação da Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024 (Brasil, 2024), surge atual resposta legislativa às intensas críticas e aos desafios impostos pela proposta anterior. Esta nova normativa promove importantes alterações na LDB (Brasil, 1996), buscando reequilibrar a Formação Geral Básica e os itinerários formativos, um dos principais pontos de descontentamento da comunidade educacional.

Entre as melhorias promovidas, destaca-se o aumento da carga horária mínima da Formação Geral Básica (FGB) para 2.400 horas, e o reforço dos elementos essenciais para uma educação mais integral e contextualizada, tais como, a promoção de metodologias investigativas no processo de ensino-aprendizagem, a conexão com a vida comunitária, o reconhecimento do trabalho e a articulação entre diferentes saberes.

Tais diretrizes sinalizam um movimento legislativo em direção a um Ensino Médio que transcenda a mera aquisição de conteúdos descontextualizados, buscando uma formação mais conectada com a realidade dos estudantes e com as demandas sociais. Esse direcionamento é crucial para mitigar a evasão escolar e tornar a etapa mais atrativa, ao mesmo tempo em que prepara os jovens para os desafios do século XXI.

Ao enfatizar a interconexão entre educação e sociedade, e ao valorizar a construção do conhecimento a partir das experiências vividas e das relações comunitárias, os preceitos da Lei nº 14.945/2024 (Brasil, 2024) amparam as escolas na busca por ferramentas que criem pro-

jetos interdisciplinares que integrem a FGB aos itinerários formativos de maneira significativa, desenvolvendo não apenas o cognitivo, mas também as habilidades socioemocionais e o protagonismo estudantil. Começa assim a ficar notório que o Ensino Médio não pode ser apenas um espaço de transmissão de saberes, mas um ambiente de formação humana integral, capaz de capacitar os jovens para a vida em sociedade e para a transformação de suas próprias realidades.

A efetivação de uma política educacional que dialogue com as realidades e necessidades dos estudantes, garantindo uma base sólida de conhecimentos e oportunidades de aprofundamento, é o grande desafio que o país precisa superar para construir um futuro mais promissor para suas novas gerações. Os três núcleos de resultados, já supracitados, identificados pelo Ministério da Educação, apontam para uma necessidade antiga e nova, que poucas vezes é considerada por quem olha para a educação apenas como apropriação de conteúdos.

A necessidade de ajustar a carga horária diálogo com a proposta implementação de escolas de ensino médio em tempo integral (Brasil, 2017, Art. 13); para atingir estes objetivos torna-se estratégica uma reorganização curricular que leve em consideração a educação profissional e tecnológica; mas todo estes esforços perdem o sentido se não for considerada a necessidade de encantamento dos estudantes por uma proposta que traga sentido para a existência.

Diante dos desafios históricos e das lacunas evidentes nas reformas recentes do Ensino Médio, torna-se imperativo transcender abordagens meramente estruturais e buscar um referencial que dialogue com a complexidade da formação humana em um contexto social célere e dinâmico. É nesse cenário que as Ciências da Educação se revelam fundamentais, oferecendo um aparato teórico-metodológico capaz de iluminar os fenômenos educativos não como eventos isolados, mas como processos intrinsecamente sociais e contextuais.

Mais especificamente, a Pedagogia Social emerge como uma vertente promissora para preencher as lacunas deixadas pelas políticas

anteriores, ao propor uma compreensão ampliada da formação que integra os saberes escolares aos saberes da vida e das relações sociais, indispensável para construir um Ensino Médio verdadeiramente engajador e significativo.

Como afirma Caliman (2011) para a educação, a escola é indispensável, mas não suficiente; não se pode jogar sobre ela toda a luta contra exclusão social. Para a proposta de adoção da educação em tempo integral no ensino médio da rede pública começar a ganhar forças, é preciso repensar o desenho da escola; considerando a integralidade que se busca nos estudantes.

A escola de tempo integral e a educação integral podem se articular em uma unidade orgânica e transformadora, desde que se problematize a instituição escolar socialmente constituída. É preciso assumir o desafio de reinvenção de um contexto socioeducativo intersetorial, multicultural e voltado para a formação integral do sujeito, comprometido prioritariamente com as pessoas, a vida e os direitos humanos, e não apenas com os interesses do capital ou de grupos hegemônicos (GALIAN, et al., 2019).

As Ciências da Educação constituem um campo de conhecimento complexo e pluridisciplinar, que se dedica ao estudo sistemático dos fenômenos educativos em suas diversas manifestações e contextos, tornando-o social em sua essência. As Ciências da Educação, segundo Boavida & Amado (2008, pp.197-198), tem o objetivo de “descrever, explicar, compreender, levantar novos problemas teórico-práticos, e justificar os processos internos e os condicionamentos de qualquer prática educativa ou formativa”.

Autores como Durkheim (1984) enfatizam que a Ciência da Educação deve ter como função conhecer e explicar a natureza passada e presente dos fenômenos educativos. Essa perspectiva já aponta para a intrínseca relação com o aspecto social, uma vez que os fenômenos educativos não ocorrem no vácuo, mas são produtos e produtores de realidades sociais.

A ação pedagógica, por sua vez, é intencional e marcada pela práxis, que impulsiona a prática social educativa da humanidade. Essa perspectiva reconhece que o processo educativo acontece de forma ampla, não se restringindo à escola ou à educação formal, mas se manifestando em diversas instituições com possibilidades educativas. A Pedagogia Social, nesse contexto, emerge como uma abordagem complementar capaz de integrar os saberes escolares aos saberes da vida e das relações sociais.

4.5. A PEDAGOGIA SOCIAL

Dentre os diversos desdobramentos das Ciências da Educação, a pedagogia social é aquela que busca promover a formação integral do sujeito nos diversos contextos sociais. Como afirmar Hans U. Otto (2011), ela é desenvolvida por educadores que resolveram confrontar pedagogicamente as aflições sociais teóricas e práticas, em vista de soluções educacionais. Inspirada em experiências da Alemanha, Finlândia, Espanha e América Latina, ela no Brasil propõe-se como resposta educativa às desigualdades sociais, utilizando práticas sociocomunitárias, culturais e formativas como instrumentos de transformação.

A pedagogia social articula práticas educativas desenvolvidas em espaços sociais, tendo como finalidade a transformação social por meio de relações educativas em contextos de vulnerabilidade, exclusão ou informalidade (Silva, R. *et al.*, 2008). Seu diferencial é apontar para uma compreensão ampliada da formação, que não se limita à dimensão cognitiva, mas valoriza também a expressão, a iniciativa, a autoria, o relacionamento e o engajamento social dos estudantes.

Ela se manifesta nas interações humanas, nas relações de poder, nas construções culturais e nas respostas às demandas da sociedade. Com a pedagogia social torna-se possível resgatar a educação do aprisionamento conceitual da escolarização, como afirma Jorge Camors (*In* Silva, *et al.*, 2011). Na mesma obra, Caliman faz lembrar que a formação social do ser humano passa necessariamente pelas relações educati-

vas; caso contrário não se pode conceber uma formação integral.

Por possuir uma abordagem que valoriza práticas educativas além das escolares, a pedagogia social oferece uma ótima oportunidade de transição do ambiente escolar para o a sociedade aos destinatários de sua ação; ela reconhece o educador social como agente pedagógico, e insere outros atores e profissionais no horizonte de relações dos estudantes. Consegue ainda articular o espaço educativo com o território de vida do educando, a pedagogia social funciona como ponte que permite uma ligação fluida entre escola e sociedade. Alicerçado na pedagogia social é possível desenvolver um Ensino Médio comprometido com a cidadania, com a justiça social e com a formação ética e política dos sujeitos.

A Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017), ao propor o Novo Ensino Médio, busca flexibilizar o currículo e promover uma educação mais alinhada às necessidades e projetos de vida dos estudantes. A ênfase no regime de tempo integral acentua a oportunidade de uma formação mais ampla e profunda. É nesse cenário que a Pedagogia Social se apresenta como um elemento catalisador para a elevação da qualidade educacional. Ela pode oferecer propostas substanciais, especialmente considerando os itinerários formativos e a expansão da carga horária.

A pedagogia quando social propõe uma formação com olhar voltado ao socioeducativo, sociocultural e sociopolítico, caracterizando uma formação agregadora. Isso converge para se alinhar à necessidade de uma educação que aborde questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa etária e sociocultural, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Estas demandas não são meramente compensatórias, nem específicas, mas representam aquilo de mais genuíno que advém do contexto histórico, indo muito além do foco na educação formal tradicional.

Respeitando e valorizando os esforços feitos ao longo de todos estes anos de políticas públicas, consolidar uma proposta de Ensino Médio de tempo integral para estudantes brasileiros, principalmente da rede

pública, passa necessariamente pela capacidade de construir um projeto que articule aquilo que é peculiar da formação geral básica, com as competências e habilidades essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes nesta etapa de ensino; as questões existenciais, emocionais e sociais que afetam profundamente os estudantes brasileiros da faixa etária contemplada neste projeto. E após os nove anos de imersão na estrutura escolar padrão, a pedagogia social pode orquestrar estas dimensões com intensidade capaz de conduzir os estudantes a uma verdadeira educação integral.

A pedagogia social, ao estruturar e desenvolver um projeto político-pedagógico consistente e que vá diretamente no cerne dos problemas que tem atingido o perfil da juventude brasileira que mais tem evadido no Ensino Médio, tende a oferecer resultados significativos. Ainda de acordo com os dados da PNAD-Contínua (Brasil, 2024) a desigualdade racial ainda é expressiva, evidenciando barreiras no acesso e na permanência de estudantes no Ensino Médio. Em 2023 foram 8,7 milhões de jovens que não completaram o Ensino Médio, por terem abandonado a escola sem concluir essa etapa ou por nunca a terem frequentado. Desses jovens, 59,1% eram homens e 40,9% eram mulheres, 26,5% eram brancos e 72,5% eram pretos ou pardos.

Neste cenário torna-se imprescindível dar luz às motivações da evasão escolar. De acordo com o IBGE, o principal motivo para os jovens de 14 a 29 anos abandonarem a escola ou nunca a terem frequentado foi a necessidade de trabalhar, mencionado por 42,0% dos entrevistados. O segundo motivo mais citado foi não ter interesse em estudar (25,1%). Nesta realidade, a pedagogia social se torna um instrumento potencialmente efetivo para corrigir estes problemas.

Ela possui uma base teórico-metodológica potente para ressignificar o Ensino Médio no Brasil, especialmente em sua modalidade de tempo integral. Ao reconhecer a escola também como espaço de vida, convivência e transformação, a Pedagogia Social se apresenta como um eixo integrador de educação. Ela permite avançar para além da lógi-

ca da instrução, rumo a uma lógica de formação cidadã engajada; nem por isso menos qualificada do ponto de vista profissional e cognitivo. A pedagogia social é qualificada para orquestrar as dimensões cognitiva, socioeducativa socioemocional e sociocultural, promovendo uma educação efetivamente integral.

Ao integrar o escolar e além escola, a pedagogia social pode servir de ponte entre a estrutura escolar e as diversas realidades sociais que os estudantes vivenciam. Isso permite que a escola não seja um ambiente isolado, mas um polo de articulação com a comunidade, com projetos sociais, e com o próprio mundo do trabalho. A formação em Pedagogia Social é vista como “urgente”, pois capacita o educador para atuar em múltiplos contextos, integrando teoria e prática.

Um Novo Ensino Médio integral público no Brasil, se pretende qualidade para dialogar com a pedagogia social. Esta dimensão da Ciência da Educação é o caminho para o desenvolvimento integral dos estudantes, pois ela fornece o arcabouço teórico-metodológico necessário para uma educação que transcende o academicismo formal e se conecta com as realidades sociais, culturais e políticas dos jovens.

Garantir qualidade socioeducativa passa por promover um meio que integre o ser humano em todas as suas dimensões. Ao adotar essa concepção, o Novo Ensino Médio em tempo integral tem a oportunidade de formar indivíduos autônomos, críticos e engajados, preparados não apenas para o prosseguimento dos estudos ou para o mercado de trabalho, mas, acima de tudo, para o pleno exercício da cidadania e a emancipação humana, promovendo a produção da humanidade nas pessoas.

A pedagogia social, ao defender uma qualidade social para a educação e ao promover a melhora do coletivo e do sujeito que sabe viver no coletivo, instrumentaliza a escola a ser um espaço de transformação da realidade sociocultural. Ela capacita o educador a atuar em todos os espaços que se fizerem intencionalmente educativos e educacionais, articulando a Formação Geral Básica com os itinerários formativos do NEM, incluindo a qualificação técnica.

4.6. CONCLUSÃO

A trajetória do Ensino Médio no Brasil, marcada por PNEs com metas ambiciosas e pela recente reforma do NEM revela um persistente descompasso entre a ênfase em políticas voltadas unicamente ao conteúdo acadêmico e as realidades dos estudantes que frequentam o ensino público. As propostas de flexibilização e personalização do currículo, embora bem-intencionadas, resultaram em um aprofundamento das desigualdades educacionais e na precarização de parte da oferta pública, ao invés de promover o engajamento e a qualidade desejada.

A proposta de Ensino Médio em tempo integral pode seguir pelo mesmo caminho, se não considerar os dados apontados nas pesquisas acerca da evasão. Mais que um simples aumento de carga-horária, faz-se necessária a construção de uma proposta pedagógica que seja significativa para o contexto em que os estudantes estão inseridos; e que os reencante com a possibilidade de um projeto de vida pautado na educação. As escolas privadas, em sua maioria, recebem alunos motivados a avançar nos estudos; as públicas precisam lutar para fazer seus estudantes voltarem a sonhar. Este desafio não será superado apenas com os conteúdos da FGB.

Ao reconhecer que Educação transcende os muros do edifício escolar e que a formação humana é integral, a Pedagogia Social desponta como uma via segura e estratégica para articular as dimensões, tais como, cognitivas, socioafetivas, culturais e comunitárias por meio de um intenso aparato teórico-metodológico. Ela é capaz de instrumentalizar a escola para ser um espaço de transformação sociocultural, promotor de projetos interdisciplinares, desenvolvendo habilidades socioemocionais e fomentador do protagonismo estudantil.

Um Novo Ensino Médio integral e público, orquestrado pela Pedagogia Social, tende a formar indivíduos autônomos, críticos e engajados, preparados não apenas para o prosseguimento dos estudos ou para o mercado de trabalho; mas, sobretudo, para o pleno exercício

da cidadania e a emancipação. A efetivação dessa abordagem exige um compromisso contínuo com investimentos, formação de educadores sociais e uma reorganização curricular que coloque o estudante no centro de um projeto de vida significativo, garantindo que a educação seja verdadeiramente um pilar para um futuro mais promissor para as novas gerações brasileiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, J. **Ciências da Educação**: Que Estatuto Epistemológico? *Revista Portuguesa De Pedagogia*, 2011. p. 45-55. Disponível em: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_Extra-2011_4> Acesso em 15 de junho de 2025.

BOAVIDA, J; AMADO, J. **Ciências da Educação**: epistemologia, identidade e perspectivas. 2. ed. Coimbra, 2008.

BRASIL. BNCC. (2018). **Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Educação É a Base: Ensino Médio**. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional (2006). **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. Dispõe sobre nova redação ao art. 60 da ADCT. Brasília-DF: Casa Civil, 2006.

BRASIL. Emenda Constitucional (2009). **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Altera o art. 76 da ADCT. Brasília-DF: Casa Civil, 2009.

BRASIL. IBGE (2023). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD - Educação**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/2044-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios>> Acesso em 25 de junho de 2025.

BRASIL. IBGE. (2024). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD - Educação**. <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/2044-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios>> Acesso em 25 de junho de 2025.

BRASIL. INEP/MEC. (2010). *Censo Escolar da Educação Básica 2010*. Brasília-DF, 2010.

BRASIL. INEP/MEC. (2016). **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE:** biênio 2014 2016. Brasília-DF: Inep, 2016.

BRASIL. LDB (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF: Casa Civil, 1996.

BRASIL. Novo Ensino Médio (2017). *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para regulamentar o Ensino Médio. Brasília-DF: Casa Civil, 20147.

BRASIL. PNE (2001). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília-DF: Casa Civil, 2001.

BRASIL. PNE (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o [novo] PNE. Brasília-DF: Casa Civil, 2014.

BRASIL. Reforma do Ensino Médio. (2023). **Relatório do Grupo de Trabalho para a Revisão da Reforma do Ensino Médio**. Brasília-DF, 2023.

CALIMAN, G. Pedagogia Social: contribuições para a evolução do Conceito. 2011. In: SILVA, R.; NETO, J. C. S.; MOURA, R.; MACHADO, E. M. & CARO, S. M. P. (Orgs.). *Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco do PNE 2014–2024**. 2023. Disponível em: <<https://campanha.org.br/>> Acesso em 10 de junho de 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Balanco final do PNE:** Relatório completo com dados desagregados. 2024. Disponível em <<https://campanha.org.br/>> Acesso em 8 de junho de 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **10 anos do Plano Nacional de Educação:** Análise Final da Execução das Metas da Lei 13.005/2014. 2024. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/Balanco_do_PNE_2024_da_Campanha_Relatorio_de_Metas_PPT.pdf> Acesso em 19 de junho de 2025.

CNTE. 2022. **Carta Aberta pela revogação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017)**: A Reforma aumenta as desigualdades sociais e educacionais no país. Disponível em: <<https://cnte.org.br/noticias/carta-aberta-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-lei-134152017-82f5>> Acesso em 20 de maio de 2025.

DAVIES, N. **O FUNDEB**: um avanço para o financiamento da educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*: 2007; v. 37, n. 130, p. 159-183.

DURHAM, E. R. **A expansão do ensino superior no Brasil**: 10 anos do PNE 2001-2010. *Estudos Avançados*: 2012; v. 26, n. 75, p. 187-202.

DURKHEIM, E. **Educação e sociologia**. São Paulo: Edipro, 1984.

GALIAN, C. V. A.; ALAVARSE, O. M. & REIS, S. F. (Orgs). **Educação integral e currículo escolar**: análises e proposições baseadas no debate teórico e em experiências em redes públicas de ensino. São Paulo: Cenpec, 2019.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, M. I. **Professores do Brasil: novos cenários e aprofundamento das desigualdades**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2019.

KRAWCZYK, N. **A reforma do Ensino Médio e a precarização da educação pública**. *Revista Educação e Sociedade*: 2017. v. 38, n. 141, pp. 939-952.

OLIVEIRA, R. G. **A educação infantil no PNE 2001-2010**: Avanços e desafios. *Revista Educação & Sociedade*: 2012, v. 33, n. 118, pp. 241-258.

OTTO, H.-U. Origens da Pedagogia Social. 2011. In SILVA, R.; NETO, J. C. S.; MOURA, R.; MACHADO, E. M. & CARO, S. M. P. (Orgs.). **Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

RIBEIRO, S. C. **O PNE e as desigualdades educacionais no Brasil**. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*: 2008, v. 16, n. 58, p. 9-20.

SAVIANI, D. **A política educacional no Brasil**: A hegemonia do capital e a luta pela educação pública. *Revista Educere et Educare*: 2007, v. 2, n. 4, p. 1-13.

SILVA, R.; NETO, J. C. S.; MOURA, R.; MACHADO, E. M. & CARO, S. M. P. (Orgs.). **Pedagogia Social: contribuições para uma teoria geral da educação social**. São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

5.

A MILITARIZAÇÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS: ARGUMENTOS FAVORÁVEIS E CONTRÁRIOS À SUA IMPLEMENTAÇÃO NO BRASIL E NO DISTRITO FEDERAL

Alexandra Lins de Oliveira¹⁴

Geraldo Caliman¹⁵

5.1. INTRODUÇÃO

A militarização das escolas públicas tem sido uma política adotada em diversas regiões do Brasil como alternativa para enfrentar problemas de disciplina, segurança e qualidade do ensino. Também chamadas de cívico-militares, essas escolas são instituições públicas de ensino que passam a ser geridas numa parceria entre civis e militares, geralmente com o objetivo de melhorar a disciplina dos discentes, hierarquia e ordem, mas mantendo a condução pedagógica sob responsabilidade dos educadores civis. (Brasil, 2019)

Diferente das escolas militares tradicionais - como os colégios militares do Exército - essas escolas não exigem processo seletivo rigoroso para os alunos, pois integram a rede pública e têm acesso universal.

14 Mestranda da Universidade Católica de Brasília. <http://lattes.cnpq.br/9940333608801925>. <https://orcid.org/0009-0003-0710-0557>. E-mail: alexandra.lins@a.ucb.br

15 Doutor e pós-doutor em Educação pela Università Pontificia Salesiana (Roma). Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. ORCID: Geraldo Caliman (0000-0003-2051-9646) - ORCID. E-mail: caliman@p.ucb.br

Segundo Santos (2021) a militarização das escolas

é o processo de repasse das gestões administrativa, disciplinar e, às vezes, pedagógica das escolas civis públicas, vinculadas às secretarias distrital, estaduais e municipais de educação, para o comando de militares sobretudo das Polícias Militares (PM) e do Corpo de Bombeiros, mas também do Exército e demais Forças. Além disso, pode ocorrer contrato entre secretarias municipais e organizações não governamentais (ONG) criadas e mantidas por policiais militares, da reserva ou da ativa, que vendem a “metodologia” de ensino das PM aos sistemas de ensino.

Segundo a portaria conjunta nº 22 (2020) da Secretaria de Educação (SEEDF) e da Secretária de Segurança pública (SSPDF), as principais características desse modelo escolar são: gestão compartilhada – a direção continua com profissionais da educação, mas a disciplina e parte da administração ficam sob responsabilidade dos militares; disciplina rígida – foco em regras de comportamento, uso de uniformes padronizados, formações e rituais (como hasteamento da bandeira); organização hierárquica – inspirada nos moldes militares, com regras claras de autoridade e responsabilidade; envolvimento da comunidade militar – policiais militares da reserva ou das Forças Armadas ajudam no cotidiano da escola (Distrito Federal, 2020).

A implantação desse modelo visa a redução da violência escolar, o melhoramento da disciplina e o aumento do rendimento dos alunos por meio de ambiente mais estruturado além de envolver a comunidade na gestão da escola (Distrito Federal, 2020).

O Programa Nacional das Escolas Cívico-militares (PECIM), programa criado pelo Governo Federal no ano de 2019, tornou a militarização das escolas em uma política nacional e expandiu o processo.

A implementação de escolas cívico-militares tem gerado debates entre educadores, gestores públicos e a sociedade em geral.

Críticos apontam para possíveis limitações na liberdade pedagógica e na formação crítica dos alunos. O Deputado Leandro Grass (Rede

Sustentabilidade), apresentou à Câmara Legislativa do DF (CLDF), em 2019, o Projeto de Decreto Legislativo nº 008/2019, que tinha o objetivo de invalidar a aplicação da portaria conjunta, sob os argumentos de que havia contrariedade com a Lei de Gestão Democrática e por não ter sido ouvido o Conselho de Educação do DF (CEDF) mas, foi declinado pelo plenário naquele mesmo ano.

Em contraponto, os defensores da medida argumentam que ela promove disciplina e melhora o desempenho acadêmico. Como afirma a Nota Técnica nº 001/2019-PROEDUC/MPDFT (Distrito Federal, 2019), pela qual foi ressaltada

A legalidade da política pública além de estarem em consonância com os princípios norteadores da educação, em especial o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Além disso, as escolas não foram obrigadas a aderir ao projeto piloto, uma vez que a imprensa noticiou ter havido reuniões com equipes gestoras e comunidades escolares.

Assim, esta pesquisa caracteriza-se como **qualitativa** e de caráter **exploratório e bibliográfico e uma aplicação de questionário**, com o objetivo de analisar o discurso acadêmico em torno das escolas cívico-militares no Brasil e compreender os principais argumentos favoráveis e contrários à sua implementação no Brasil e no Distrito Federal.

5.2. LINHA DO TEMPO BRASIL

No Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, algumas escolas públicas começaram a adotar modelos de gestão com participação de militares, geralmente como resposta local a problemas de violência escolar.

A Constituição Federal Brasileira garante o direito à educação (art. 205) e a gestão democrática do ensino público (art. 206, inciso VI). Embora a Constituição **não preveja escolas militarizadas**, ela **não proíbe parcerias com outras instituições públicas**, o que foi usado como justificativa legal por alguns governos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996), pela qual são estabelecidas as bases da educação brasileira, permite uma gestão diferenciada desde que respeite princípios como: gestão democrática; inclusão e participação da comunidade. Não menciona militares, mas também não impede a atuação de outros agentes públicos no apoio à escola.

O processo de militarização das escolas se intensificou a partir da década de 2010, com a adesão de diversos estados brasileiros. Dados indicam que o número de escolas militarizadas aumentou de 93 em 2015 para 120 em 2018, distribuídas em pelo menos 22 unidades da federação (Saldaña, 2019).

Todavia, foi por meio do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído pelo decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, que o Governo Federal projetou a expansão desse modelo de gestão escolar. O objetivo do programa foi promover a melhoria na qualidade da educação básica em escolas públicas que atendem alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Com a mudança de governo em 2023 o Ministério da Educação (MEC) decidiu encerrar o PECIM, argumentando que:

- A educação deve ser responsabilidade de profissionais da pedagogia.
- Não havia comprovação suficiente de melhora pedagógica.
- O modelo era caro e não sustentável em larga escala.

No entanto, alguns estados e municípios optaram por continuar com o modelo por conta própria, fora do programa federal.

5.3. LINHA DO TEMPO DISTRITO FEDERAL

A militarização escolar no Distrito Federal começou com **parcerias entre a Secretaria de Educação e a Polícia Militar do DF (PMDF) por meio do projeto-piloto Escolas de Gestão Compartilhadas criado pela portaria nº 1 das Secretarias de Educação e de Segurança Pública em**

2019, transformando escolas públicas em Colégio da Polícia Militar do Distrito Federal - CPMDF (Distrito Federal, 2019). O objetivo era enfrentar **problemas de indisciplina, violência e evasão escolar**.

O modelo se estabeleceu por **convênios administrativos** firmados entre a Secretaria de Educação e a PMDF. Militares da ativa e da reserva passaram a atuar **principalmente na área disciplinar e organizacional** das escolas. Esses acordos contavam com base legal em leis distritais que **não proibiam** tal parceria e que eram justificadas como ações de segurança pública e prevenção.

Com a expansão gradual, o modelo alcançou outras escolas, a partir de demandas locais da comunidade ou por decisão do governo distrital.

Contudo, o Sindicato de Professores no Distrito Federal (SINPRO-DF) não apoiou o projeto e trabalhou contra a implantação do modelo de gestão (Caixeta, Teixeira, Fuzeira - 2019), assim como houve discordância e conversas acaloradas dentro da Câmara Legislativa entre os parlamentares distritais (Alcântara, 2019).

Em 2019, houve a adoção do PECIM por parte do Governo do Distrito Federal (GDF). Algumas escolas já militarizadas foram incluídas no programa, outras novas passaram a fazer parte. O modelo ganhou mais recursos e apoio institucional da União.

Em 2023 com o fim do PECIM, o GDF anunciou que manteria e ampliaria o modelo com recursos próprios. Para tanto, foi criada a Subsecretaria de Escolas Cívico-Militares no DF, para institucionalizar e expandir a política local.

O GDF instituiu as Escolas de Gestão Compartilhada - EGCs por meio da portaria conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020 com objetivo de:

Instituir as Escolas de Gestão Compartilhada - EGCs, entre a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF e a Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal - SSP/DF, doravante denominados Colégios Cívico-Militares do Distrito Federal, como Unidades Escolares - UEs da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, de Ensino

Fundamental e Médio, por intermédio das quais ações conjuntas são realizadas, entre as Secretarias supracitadas, a fim de proporcionar uma educação de qualidade, bem como construir estratégias voltadas à segurança comunitária e ao enfrentamento da violência no ambiente escolar, para promoção de uma cultura de paz e o pleno exercício da cidadania. (Distrito Federal, 2020)

Segundo a portaria, os objetivos das Escolas de Gestão Compartilhada são:

Tabela 1.

objetivos das Escolas de Gestão Compartilhada (Distrito Federal, 2020)

I	aumentar as taxas de aprovação dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal assim como no acesso a Instituições de Ensino Superior - IEs, bem como proporcionar maior inserção desses estudantes no mundo do trabalho;
II	reduzir as taxas de reprovação, abandono e evasão escolar dos estudantes na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal;
III	alcançar e superar as metas estabelecidas, nas Unidades Escolares, para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB;
IV	facilitar a construção de valores cívicos e patrióticos aos estudantes das unidades de ensino;
V	aumentar a disciplina e o respeito hierárquico;
VI	formar os discentes com o escopo de prepará-los para o exercício da plena cidadania, conscientes de seus deveres e direitos, em respeito às garantias previstas no art. 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente e nos arts. 32 e 35 da Lei nº 9.394/96, que estabelece diretrizes e bases da educação em âmbito nacional;
VII	obter avanços nos parâmetros de segurança pública cidadã na comunidade escolar, por meio da participação integrada da sociedade e dos órgãos públicos, como ferramenta transformadora da gestão do ensino;
VIII	reduzir o índice de criminalidade no âmbito escolar, bem como na região onde a escola esteja situada.

Fonte: portaria conjunta nº 22, de 28 de outubro de 2020

Apesar dessas bases legais indiretas, **juristas, entidades de educação e sindicatos de professores** questionaram a **legalidade de militares intervirem na gestão de escolas**, especialmente sem formação pedagógica.

Esses pontos geraram **ações civis públicas** em alguns estados, questionando a legalidade do modelo, principalmente quando ele foi imposto sem ampla participação da comunidade.

5.4. METODOLOGIA

5.4.1. Análise qualitativa e de caráter exploratório e bibliográfico

O recorte do tempo para análise foi entre os anos de 2010 e 2024 com **abrangência** na produção científica brasileira, com ênfase em estudos relacionados a contextos federal e distrital.

Optou-se por fontes da base de dados acadêmicas a BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), utilizando-se os termos de busca: “escola cívico-militar”, “escolas militarizadas”, “gestão militar nas escolas”.

5.4.2. Critérios de seleção e técnica de análise

Para a seleção do material que compõe este estudo, foram definidos critérios específicos de inclusão e exclusão. Foram incluídos os textos publicados no período entre 2010 e 2024, desde que abordassem, de forma direta ou indireta, aspectos relacionados à implementação, ao funcionamento ou à avaliação das escolas cívico-militares. Além disso, restringiu-se a seleção a produções acadêmicas, como artigos científicos, teses, dissertações e capítulos de livros.

Por outro lado, foram excluídos os materiais que não apresentassem fundamentação em pesquisa, como textos opinativos publicados em blogs ou colunas. Também foram desconsideradas reportagens jor-

nalísticas sem abordagem acadêmica e publicações cujo foco estivesse exclusivamente nas escolas militares tradicionais, como os colégios militares mantidos pelas Forças Armadas.

A análise dos textos selecionados será realizada por meio da técnica de análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011). Essa abordagem permitirá a identificação e categorização dos argumentos presentes nos materiais em dois grandes eixos: o **Eixo A**, que reúne argumentos favoráveis às escolas cívico-militares — como a melhoria da disciplina, a redução da violência, a eficiência na gestão escolar e os resultados positivos no IDEB —, e o **Eixo B**, que abrange os argumentos contrários, tais como a percepção de autoritarismo, a limitação do pensamento crítico, o desvio em relação à função educacional da escola e o risco de exclusão social.

Espera-se identificar os principais **padrões argumentativos** utilizados por acadêmicos a favor e contra as escolas cívico-militares.

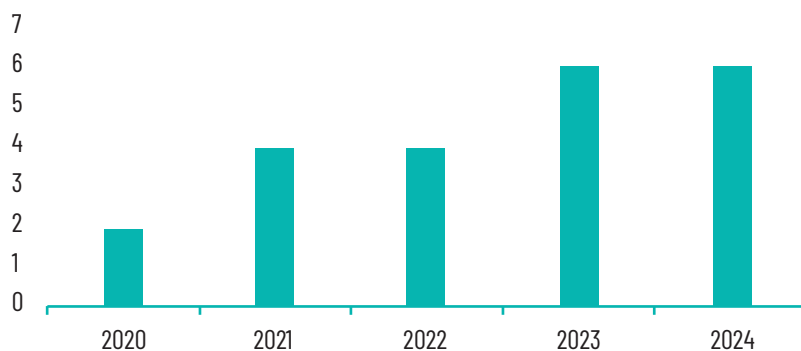
De acordo com Bardin (2011), a análise documental consiste na utilização de documentos como fonte de dados, a partir de um processo sistemático que permite identificar, categorizar e interpretar informações relevantes ao objeto de estudo. Essa técnica segue as etapas da análise de conteúdo, que incluem a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, possibilitando uma interpretação rigorosa e fundamentada dos registros selecionados.

Bardin (2011) ainda afirma que

A análise de conteúdo aplica-se a diferentes tipos de comunicação: documentos, discursos, entrevistas, entre outros, sendo um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens” (Bardin, 2011, p. 47).

Diante desse alerta, foi feita a catalogação dos 20 textos encontrados pela plataforma BDTD após aplicação dos filtros: Português;

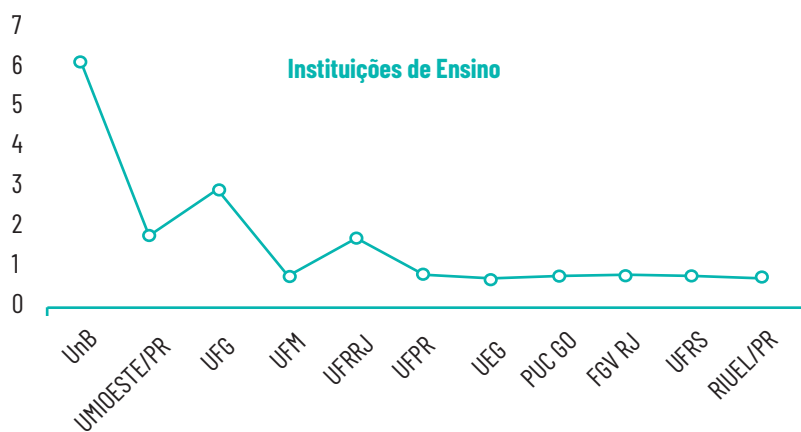
Gráfico 1.
quantitativo de textos escritos por ano



Fonte: a autora

Foram identificados 2 tipos de trabalhos acadêmicos, a dissertação e a tese distribuídas em 11 Instituições de Ensino Superior (IES)

Gráfico 2.
IES que publicaram textos



Fonte: a autora

A Universidade de Brasília foi a IES que mais publicou artigos sobre o assunto de militarização nas escolas.

Foram analisados 20 artigos acadêmicos sendo que 15 se posicionam contrariamente à implementação do modelo de escolas cívico-militares no Brasil enquanto que 5 apresentam posicionamentos neutros, sem defesa explícita nem rejeição do modelo.

Nos 15 artigos acadêmicos que se posicionaram contra, a principal justificativa apresentada nos textos para essa oposição não reside, majoritariamente, em evidências empíricas robustas sobre impactos educacionais negativos, mas sim em críticas de natureza ideológica e política.

Grande parte dos autores associa o modelo cívico-militar a um projeto de governo conservador, interpretando sua adoção como uma tentativa de militarização simbólica da educação pública, vinculada ao autoritarismo e à repressão de valores democráticos e plurais.

Nesta senda, as escolas cívico-militares figuram como um espaço/laboratório de governo e patrulhamento dos Corpos, fabricando Corpos (in) dóceis, lançando mão de ferramentas de relação de poder e saber por meio de constantes exames com a finalidade de 18 Os estudantes ingressam no 6º ano com idade de 11 anos, coincidindo com o início da adolescência. 86 avaliar os saberes e equiparar as/os discentes, desconsiderando a individualidade e a diversidade sociocultural, e estabelecendo medidas punitivas para as/os que não alcançam o padrão almejado da instituição (Ferreira, 2024, p.85).

Há um entendimento recorrente de que tal modelo representa o avanço de uma agenda político-ideológica, sobretudo ligada a setores da direita brasileira, que busca fortalecer o discurso de ordem, disciplina e combate à “doutrinação ideológica” nas escolas.

Muitos dos motivos já foram aqui explicitados, como a narrativa da política de padrões e da política de comportamento que estão alicerçados em ideias neoliberais e neoconservadoras, a tentativa de contenção de movimentos sociais, mas é fundamental compreender que todos esses motivos estão relacionados à visão de mundo e às concepções das pessoas (Silva, 2022, p. 59).

Em muitos desses textos, observa-se a ausência de análises comparativas sobre os resultados concretos das escolas cívico-militares em relação a outros modelos educacionais. Em vez disso, os autores enfatizam que a militarização da gestão escolar compromete a autonomia pedagógica dos professores e o espaço democrático de participação da comunidade escolar. Em diversos casos, o modelo é criticado por ser considerado incompatível com os princípios da gestão democrática preconizada pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Assim, inferimos que a militarização das escolas públicas está na contramão do que apregoa a legislação brasileira, porque, em vez de ser inclusiva, passa a ser seletiva e segregacionista, expropria a liberdade de pensamento e de direitos, e está a serviço de uma formação de jovens passivos, subservientes, numa lógica do pensamento hegemônico da escola capitalista (Gomes, 2021, p. 51).

Em resumo, os 15 artigos contrários a implantação do modelo de escola cívico-militar demonstram que o principal eixo de crítica ao modelo cívico-militar está fortemente ancorado em uma rejeição de cunho político e ideológico. Tal viés influencia diretamente a argumentação apresentada, que, embora relevante em termos de debate democrático, carece, em muitos casos, de dados quantitativos e qualitativos que fundamentem a total rejeição ao modelo sob uma perspectiva educacional mais técnica e imparcial.

Enquanto os demais (5) artigos acadêmicos apresentam posicionamentos neutros, sem defesa explícita nem rejeição do modelo.

Nesse sentido, embora a militarização possa atender a certos anseios de ordem e disciplina, ela apresenta desafios consideráveis para a formação política e social dos estudantes, especialmente em um momento em que a educação precisa se fortalecer como um espaço de construção de valores democráticos e de respeito à diversidade. O estudo, portanto, sublinha a importância de reavaliar os caminhos da educação pública para garantir que ela permaneça comprometida com a formação integral e emancipadora dos indivíduos (Giacomin, 2024, p.117).

Essa predominância de críticas com forte carga valorativa indica que, mais do que uma análise técnica ou pedagógica do modelo, muitos autores se posicionam a partir de convicções político-ideológicas, o que influencia diretamente a construção dos discursos e das conclusões presentes na produção acadêmica sobre o tema.

5.5. QUESTIONÁRIO

Com o intuito de compreender as percepções dos gestores escolares sobre o modelo de gestão adotado nas escolas cívico-militares, foi aplicado um questionário semiestruturado.

Essa ferramenta foi escolhida por permitir captar tanto dados objetivos quanto opiniões subjetivas dos participantes. De acordo com Gil (2017), o questionário é um dos instrumentos mais utilizados na pesquisa social, pois “permite a obtenção de informações diretamente com as pessoas, possibilitando uma ampla coleta de dados em um curto espaço de tempo”.

A aplicação ocorreu de forma online, respeitando os critérios éticos da pesquisa, e buscou contemplar participantes com experiências distintas em relação ao modelo cívico-militar.

Quadro 5.

perguntas feitas a gestores de escolas cívico-militares

	A favor	Contra
Função	Comandante Disciplinar e Subcomandante Disciplinar	Vice-diretor
Tempo de atuação na função	3 anos	11 anos
Como você classificaria o modelo de gestão cívico-militar nas escolas	Gestão democrática/participativa	Gestão autocrática
Quais são os principais princípios que orientam esse modelo	Disciplina, responsabilidade e honestidade	Hierarquia e disciplina
Quais são, na sua visão, os maiores benefícios do modelo de gestão cívico-militar nas escolas	Um acompanhamento mais próximo do aluno e da família	A ausência de conflitos e maior número de pessoas trabalhando na escola
Que impacto o modelo de gestão cívico-militar trouxe para Aprendizagem dos alunos?	O ambiente mais organizado facilita a aprendizagem	uma maior disciplina em sala e a retirada de alunos com problemas
Que impacto o modelo de gestão cívico-militar trouxe para relação com a comunidade escolar?	De proximidade e participação	Maior organização de demandas, atendimento selecionado dos pais
Que impacto o modelo de gestão cívico-militar trouxe para o Clima organizacional?	Estranhamento em primeiro momento e adequação depois	um esvaziamento das discussões pedagógicas e um condicionamento as normas da escola
O modelo de gestão cívico-militar nas escolas favorece a participação de professores e demais funcionários nas decisões?	Sim	Não
Quais são os principais desafios ou limitações do modelo de gestão cívico-militar?	O entendimento da cultura militar e resistência dos professores contrários aos professores	A inclusão, debate de ideias, liberdade
Há alguma resistência ou dificuldade por parte da equipe ou comunidade em relação ao modelo cívico-militar?	Sim	Sim

continua

	A favor	Contra
Quais áreas da escola você acredita que ainda não são bem contempladas pelo modelo cívico-militar?	Estrutura	A dimensão pedagógica, e da subjetividade dos alunos
O modelo cívico-militar está alinhado com as necessidades do século XXI (tecnologia, inclusão, inovação, etc.)?	Sim	Não
O que poderia ser melhorado ou modificado nesse modelo de gestão?	Melhor o investimento financeiro	Os alunos terem maior liberdade, gestão democrática
Você acredita que a comunidade escolar (pais, alunos, funcionários) está satisfeita com a gestão cívico-militar?	Sim	Em parte
No seu ponto de vista há algum viés político nesse modelo de gestão?	Sim	Sim
No caso de a resposta anterior ser sim, qual o impacto no dia a dia da escola?	Nos professores	Há uma tendência a discursos e ideias atreladas à direita
Gostaria de pontuar algo que não falado?	O viés ideológico não está na gestão, mas nos contrários a gestão.	A educação deveria ser destinada aos educadores.

Fonte: a autora

A análise das respostas evidenciou um contraste marcante entre os posicionamentos favoráveis e contrários ao modelo das escolas cívico-militares. O que se mostra a favor destaca aspectos como disciplina, melhoria na segurança e maior controle da rotina escolar. Por outro lado, o que se posicionou contra enfatiza a rigidez do modelo, a possível supressão da autonomia pedagógica e a ausência de diálogo com os princípios da gestão democrática.

Essas diferenças de visão revelam que o modelo de gestão cívico-militar desperta percepções bastante divergentes quanto aos papéis da escola, da autoridade e da participação comunitária na gestão educacional.

5.6. Conclusão

Diante da análise realizada, foi possível constatar que a maioria dos textos se posiciona de forma contrária à militarização das escolas públicas. Esse posicionamento, na maior parte dos casos, não se fundamenta exclusivamente em dados objetivos, mas revela fortes inclinações ideológicas. Observou-se que parte dos argumentos apresentados está ancorada em pesquisas que, por vezes, demonstram viés, seja na seleção das informações, na forma de condução dos dados, ou na ênfase atribuída a determinados aspectos em detrimento de outros.

Essa constatação evidencia que o debate sobre a militarização das escolas transcende o campo educacional e técnico, situando-se também no âmbito das disputas políticas, sociais e ideológicas que permeiam a sociedade. Dessa forma, percebe-se a necessidade de que discussões sobre políticas públicas educacionais sejam pautadas por análises mais rigorosas, imparciais e fundamentadas, a fim de que contribuam de maneira efetiva para a construção de soluções que atendam às reais demandas do ambiente escolar e da comunidade.

Além disso, é importante destacar que a escassez de produções acadêmicas favoráveis ao modelo cívico-militar limita a compreensão ampla do tema, deixando lacunas importantes quanto às possíveis contribuições e resultados positivos que poderiam ser investigados. Essa desproporção reforça a necessidade de incentivar estudos que contemplem diferentes perspectivas, superando barreiras ideológicas para que o debate se torne mais equilibrado, plural e representativo da diversidade de experiências vivenciadas nas escolas.

Por fim, reconhece-se que qualquer proposta de reorganização da gestão escolar deve considerar o contexto sociocultural em que está inserida, respeitando os princípios da educação democrática, da escuta ativa das comunidades escolares e da valorização dos profissionais da educação. A militarização, como qualquer política pública, precisa ser avaliada com base em critérios técnicos, pedagógicos e sociais, de for-

ma contínua e transparente. Somente assim será possível avançar na formulação de modelos educacionais que realmente promovam uma educação de qualidade, equitativa e comprometida com a formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, M. Escolas militares na rede pública de ensino divide distritais. **Metrópole**. Brasília: 13 jan 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/escolas-militares-na-rede-publica-dividem-opiniao-de-distritais>. Acesso em 11.06.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2019.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011. CAIXETA, Fernando; TEIXEIRA, Isadora e FUZEIRA, Victor. Em votação, CEd 7 de Ceilândia aprova ensino militar na escola. **Metrópole**. Brasília: 7 fev 2019. Disponível em: <https://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/em-votacao-ced-7-de-ceilandia-aprova-ensino-militar-na-escola>. Acesso em 16.05.2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretário de Estado de Segurança; Secretário de Estado de Educação. **Portaria Conjunta nº 1 de 31 de janeiro de 2019**. Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal, nº 23, 01 de fevereiro de 2019. Disponível em https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/524e9ed4dc24443f82676dd3ce554880/see_ssp_poc_1_2019.html. Acesso em 11.06.2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretário de Estado de Segurança; Secretário de Estado de Educação. **Portaria Conjunta nº 22 de 28 de outubro de 2020**. Dispõe sobre a implementação do Projeto Escolas de Gestão Compartilhada. Brasília, DF: Diário Oficial do Distrito Federal, 02 de fevereiro de 2021. Disponível em https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/25ce263a5d6d45698904bc0282c02d6a/ssp_see_poc_22_2020_rep.html#capIX_art21 Acesso em 16.05.2025.

DISTRITO FEDERAL, MPU/Ministério Público do DF e Territórios/ Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC. **Nota Técnica nº 001/2019**. Brasília: 13 fev. 2019. Disponível em: <https://www.mpdft.gov.br>

mp.br/portal/index.php/conhecampdft-menu/promotorias-justica-menu/proeduc-menu. Acesso em 11.06.2025.

FERREIRA, J W T. *Corpos (in) dóceis: diversidade sexual e de gênero em uma escola cívico-militar no Maranhão*. 2024. 238 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

GIL, A C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GIACOMIN, M G. *Escolas cívico-militares no Paraná sob a égide neoconservadora*. 2024. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2024.

GOMES, A R. *Militarização de escolas públicas no Distrito Federal (2019 – 2020): o que dizem os professores?* 2021. 152 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SALDAÑA, P. *Escolas militares e colégios civis com mesmo perfil têm desempenho similar*. **Folha de S. Paulo**. 18 fev 2019. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/02/escolas-militares-e-colegios-civis-com-mesmo-perfil-tem-desempenho-similar.shtml> Acesso em: 15.05.2025.

SANTOS, C de A. “Sentido, descansar, em forma”: escola-quartel e a formação para a barbárie. **Rev. Educação e Sociedade**, Campinas, v.42, e2444370, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/ES.244370>. Acesso em: 11.06.2025.

SILVA, J R. *Pedagogia do quartel: uma análise do processo de militarização de escolas públicas no Estado do Paraná* / Joselita Romualdo Silva. – Curitiba, 2022.

6.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: REFLEXÕES LEGAIS E TEÓRICAS DA DÉCADA DE 90

Euzilene Alves de Araujo¹⁶

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo¹⁷

6.1. INTRODUÇÃO

A despeito da imensa quantidade de habitantes lotados na área rural do Brasil, a educação do campo ainda ocupa um lugar tímido nas políticas educacionais brasileiras. Falar em educação significa falar de um vasto campo educacional inserido em vários brasis de um mesmo Brasil, com diversos e diferenciados costumes, culturas, modos de viver e pensar. Apesar disso, muitas vezes, a educação é generalizada e tratada com homogeneidade como se todas as escolas e todos seus ato-

16 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília UCB/DF. Mestra em Educação pela Universidade Católica de Brasília UCB/DF. Graduada em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí UESPI/ PI. Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa FAEL/PR. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5301310741860582> E-mail: aeuzilene@yahoo.com.br

17 Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH - Universidade de São Paulo I Pós-Doutorado em Educação pela PUC/RS. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília | Brasília | DF | Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334> <https://orcid.org/0000-0002-6807-145X> E-mail: gcca99@gmail.com I Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

res fossem os mesmos, sobretudo, oriundos da vivência predominantemente urbana, o que reflete na formulação das políticas educacionais.

É possível argumentar que tal contexto e histórico trazem consequências acentuadas na “secundarização do campo e na falta de políticas para o campo”, tanto na área da educação como em todos os demais segmentos. Certamente, são muitos os desafios enfrentados na educação do campo e a luta por políticas de educação específicas para essa realidade é, sem dúvida, um dos maiores desafios da contemporaneidade porque falar em educação do campo significa falar de variados grupos de diferentes áreas rurais e regiões que compõem o conceito de comunidades tradicionais.

Para uma melhor compreensão das políticas educacionais para o campo no Brasil, esta pesquisa se delimita em refletir sobre concepções legais e teóricas da década de 1990, por ser uma década com marcos históricos relevantes para a educação do campo e a educação em geral. Comungando do pensamento de Piana:

[...] será possível refletir a história de uma educação ainda em construção, com marcas profundas da luta, da exclusão social, econômica e cultural, de uma classe menos favorecida; uma educação sem investimentos e oportunidades a essa parcela da população e o domínio de organismos nacionais e internacionais que direcionam os rumos da educação brasileira para uma ação mercantilista (Piana, 2009, p.57-58).

Nesse sentido, este artigo traz uma reflexão acerca das políticas educacionais para a educação do campo, a partir de pressupostos teóricos e legais acerca das políticas educacionais para a educação do campo no Brasil no contexto da década de 1990, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental. No primeiro momento, reflete sobre a conceitualização e contextualização da terminologia “Educação do Campo”. Em seguida, faz uma analogia à educação do campo partindo dos pressupostos legais da Constituição Federal de 1988. Posteriormente, expõe as lutas para as políticas educacionais para a educação do campo a partir do contexto histórico e político do Brasil nos governos dos anos 1990

(Fernando Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso). Por fim, discute a educação do campo mediante a legislação da LDB/1996, partindo, pois, daí, para possíveis considerações.

6.2. “EDUCAÇÃO DO CAMPO” – CONCEITO E CONTEXTO

Educação do campo é uma terminologia aplicada à educação de uma comunidade rural. Porém, cabe salientar que são inúmeras as comunidades rurais e cada uma possui sua identidade própria, suas especificidades, diversidades e particularidades. O ideário por uma educação do campo nasce “do protagonismo dos trabalhadores do campo e suas organizações, o que se remete às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento, de lutas sociais do campo e à luta de classes” (Nunes; Bezerra Neto, 2017, p. 292). Os movimentos sociais marcaram a gestação e a história da educação do campo. Partindo da visão de que a construção dos conhecimentos perpassa pela dialética dos fatos históricos e sociais, Frigotto (1995) esclarece que “os fatos sociais não são deslocados de uma materialidade objetiva e subjetiva, e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório e mediado) da realidade” (Frigotto, 1995, p.17). Esse movimento dialético se deu na realidade das lutas por uma educação do campo, tal como defende também Caldart (2009).

O Movimento Sem Terra (MST) buscava uma reforma educacional adequada às condições do meio rural e a entendida como “instrumento capaz de libertar a classe trabalhadora da exploração a que está submetida, provendo assim o acesso ao saber àqueles que foram de alguma forma excluídos, pela sociedade capitalista” (Bezerra Neto, 2010, p.151). Oliveira (2014) entende a educação do campo como “um projeto e um processo, levada a cabo por sujeitos individuais e coletivos que o disputam no seio da sociedade. [...] Por isso, a sua construção deve ser

entendida como uma luta” (Oliveira, 2014, p.160). Compreende-se, também, que para além da educação, o campo vai de encontro da toda uma proposta produtiva, social e econômica, que permeia o pensamento e ação neoliberal no território – marcado pelo agronegócio –, tal como sintetizado por Fernandes e Molina (2004):

Quadro 6.

Diferenças dos territórios do agronegócio e da agricultura camponesa.

Campo do agronegócio	Campo da agricultura camponesa
<ul style="list-style-type: none"> • Monocultura – Commodities. • Paisagem homogênea e simplificada • Produção para exportação (preferencialmente) • Cultivo e criação onde predomina as espécies exóticas. • Erosão genética • Tecnologia de exceção com elevado nível de insumos externos • Competitividade e eliminação de empregos • Concentração de riquezas, aumento da miséria e da injustiça social • Êxodo rural e periferias urbanas inchadas Campo com pouca gente • Campo do trabalho assalariado (em decréscimo) • Paradigma da Educação rural • Perda da diversidade cultural 	<ul style="list-style-type: none"> • Policultura – uso múltiplo dos recursos naturais. • Paisagem heterogênea e complexa • Produção para o mercado interno e para exportação • Cultivo e criação onde predomina as espécies nativas e da cultura local. • Conservação e enriquecimento da diversidade biológica. • Tecnologia apropriada, apoiada no saber local, com base no uso da produtividade biológica primária da natureza. • Trabalho familiar e geração de emprego • Democratização das riquezas – desenvolvimento local • Permanência, resistência na terra e migração urbano - rural • Campo com muita gente, com casa, com escola... • Campo do trabalho familiar e da reciprocidade • Paradigma da Educação do Campo • Riqueza cultural diversificada – festas, danças, poesia, música – exemplo: o Mato Grosso é o maior produtor brasileiro de milho e não comemora as festas juninas. Já no Nordeste.

Fonte: Adaptado a partir de Fernandes e Molina (2004, p. 31-32).

Depreende-se desses conceitos e panorama no qual a educação do campo está inserida que a luta da educação popular do campo é uma luta política de organização popular em defesa da educação dos povos

do campo, marcada pelas mobilizações dos movimentos sociais na busca pela construção de políticas públicas educacionais específicas, bem como na busca pelo reconhecimento na legislação educacional nacional do direito dos povos do campo à educação.

O campo brasileiro não é homogêneo e seus habitantes congregam de distintos interesses e modos de vida. Espalhados pelos campos do Brasil inteiro, há quilombolas, indígenas, ribeirinhos, geraizeiros, extrativistas, agricultores, povos das águas que habitam em determinadas regiões do país há décadas ou até mesmo centenas de anos, lutando para conquistarem seu espaço e serem reconhecidos e valorizados nas políticas públicas. Muitos se relacionam diretamente com os movimentos sociais; outros não. Mas nem por isso deixam de pertencer a algum tipo de comunidade do campo, com estruturas específicas que requerem, consequentemente, uma educação específica voltada à respectiva realidade. Para isso, as políticas públicas para a educação do campo precisam existir e ser formuladas de modo que atenda aos anseios e às necessidades reais dos estudantes e de sua comunidade rural.

Nessa lógica, não basta apenas defender a integração do homem com a natureza através da formação assimilada do trabalho intelectual com o trabalho braçal. Surge a urgência de se propor uma nova forma de ensinar e aprender, de pensar e agir de acordo com a realidade do homem do campo, visando à fixação desse à terra como forma de viabilizar suas lutas e seus trabalhos, bem como forma de valorizar a sua cultura, o seu território e contribuir para a diminuição do êxodo rural, fazendo com que os jovens encontrem meios de se desenvolverem profissionalmente em suas localidades.

6.3. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Precedente à década de 90, a promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 marca um novo período na história da educação de nosso

país. O Brasil só começou a ter um olhar mais atento para educação depois da CF de 1988. Nesse dinamismo, as responsabilidades do Poder Público e da sociedade em geral para com a educação foram ampliadas “a partir das novas demandas do mundo moderno e globalizado, em atendimento ao ideário neoliberal” (Piana, 2009, p.73).

Na Constituição do Brasil, a descentralização foi um ponto bastante significativo para as políticas públicas. Tendo como palavra-chave, a municipalização, o Brasil faz parte das poucas federações a dar aos municípios o status de ente federativo. “Os países federativos têm heterogeneidades e trajetórias históricas diferentes, de modo que as soluções precisam se adequar a tais especificidades” (Abrúcio, 2010, p. 42), não existindo, portanto, uma regra particular de orientação às federações. A implementação do regime de colaboração foi a maior dificuldade federativa pós-constitucional.

As discussões no âmbito das políticas educacionais voltadas para a realidade da educação do campo obtiveram avanço a partir do reconhecimento da Constituição Federal (CF) de 1988. É claro que, anterior a tal reconhecimento, houve lutas e reivindicações sociais da sociedade do campo; lutas que até hoje acontecem. Na Constituição Federal de 1988, não se fala explicitamente sobre a educação do campo, no entanto, a partir de algumas perspectivas legais da CF, pode-se refletir sobre políticas públicas para a educação do campo.

A Constituição de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Condizendo com o entendimento de Reis (2011), salienta-se que apesar da CF não ter estabelecido os espaços, “subentende-se que seja instituída nos espaços rurais e urbanos como direito público subjetivo, concernentes a todas as modalidades de ensino e a todos os cidadãos” (Reis, 2011, p.125). A autora enfatiza a esfera técnica como a expressão de maior destaque da política educacional brasileira para o campo.

No que se refere particularmente ao meio rural, a CF se pauta apenas na política agrícola e reforma agrária. O texto constitucional expõe

que a política agrícola, ao ser planejada e executada na forma da lei, precisa levar em consideração, dentre outros fatores, o incentivo à pesquisa e à tecnologia. Mas, como incentivar a pesquisa e a tecnologia no meio rural sem uma educação do campo inclusiva e de qualidade que valorize o habitat e a realidade dos estudantes ruralistas?

Por sua vez, os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil estabelecidos na Constituição Federal, em seu artigo 3º, no inciso III, são: a erradicação da pobreza e a marginalização e redução das desigualdades sociais e regionais; enquanto, no inciso IV, dispõe sobre a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Nesse sentido, as desigualdades sociais educativas só serão reduzidas a partir de políticas educativas que coincidam com a necessidade e o contexto histórico e social dos estudantes do campo. É incoerente perceber que muitos currículos escolares e livros didáticos adotados nas escolas do campo estejam tão longe da realidade camponesa e tão próximos do contexto urbano, apesar da CF frisar, em seu artigo 210, que os conteúdos mínimos para o ensino fundamental devem assegurar, além da formação básica comum, o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

As políticas públicas educacionais vêm de cima para baixo, formuladas de modo homogêneo para atender a heterogeneidade, o que dificulta e impede a consolidação da promoção do bem de todos no âmbito educativo. Se a Constituição do Brasil de 1988 objetiva o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação, então, por que ainda temos um sistema de ensino tão excludente onde a classe menos favorecida são os maiores impactados negativamente? Por que ainda não temos políticas públicas educacionais fortes voltadas para a educação do campo? E se dizem que já temos muitas políticas educacionais, então, por que elas não chegam de fato aonde deveriam chegar, ou quando chegam, chegam de forma deturpada e insatisfatória não fazendo com que os objetivos e resulta-

dos esperados se concretizem? Seria problema de implementação das políticas? Seria a rotatividade e descontinuidade de governos e políticas? Seria falta de recursos ou interesse dos profissionais envolvidos? Há muitas possibilidades reais, e tudo isso interfere de uma forma ou de outra na qualidade da educação. Verifica-se que são muitas as políticas públicas educacionais existentes, mas verifica-se também a carência de estudos voltados para a implementação dessas políticas educativas. Tais questionamentos são desabafos diante das inúmeras possibilidades de melhoria de ensino em nosso país, mas que não acontecem. No que condiz às políticas educacionais para a educação do campo observa-se inúmeras lacunas e necessidades.

O que se constata, apesar de a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, destacar a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, como um dos “princípios” do ensino a ser ministrado, é a demasiada desigualdade de condições e oportunidades para os estudantes brasileiros acessarem, permanecerem e desenvolverem uma aprendizagem significativa. Resultado este, decorrente, do modelo político neoliberal capitalista instaurado no Brasil que contribui para uma sociedade injusta, díspar e excludente, em que até as políticas educacionais emergem dos interesses da classe dominante que se debruça para atender às vertentes da economia e do mercado.

6.4. A EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS GOVERNOS DA DÉCADA DE 1990

A década de 1990 foi precedida por cenários bastantes relevantes para a educação no Brasil que acabara de sair um regime militar para um regime democrático. Mediante crises nacionais e internacionais do sistema capitalista, a educação brasileira tão relegada pelos governantes políticos passou por reformas educacionais. “Visto que a educação sempre esteve a serviço de um modelo econômico de natureza concentradora de rendas e socialmente excludente” (Piana, 2009. p. 67),

seria difícil pensar em democratizar o ensino e torná-lo de qualidade e acessível às classes menos favorecidas economicamente. Em meio a esse cenário de transição do autoritarismo para a democracia, cresciam-se articulações e lutas pela terra e pela educação do campo – panorama que ganhou forças e benefícios no decorrer da década de 1990. Conforme Hobsbawm, (1995), na passagem da década de 1980 para 1990, evidenciou-se a crise mundial que se dava no sentido econômico e político.

No Brasil, o início do ano de 1990 foi marcado pela transição do Governo de José Sarney para o Governo de Fernando Collor de Mello, primeiro presidente eleito por voto popular após a ditadura militar. Seu governo foi marcado pelo confisco da poupança e pelo processo de impeachment. Quanto à educação, essa foi vista como um dos pontos fracos do governo: “No período de 1990 a 1992, com Collor de Mello à frente da presidência do Brasil, a política educacional é relegada a segundo plano [...] tornando-se manchetes de jornais” (Piana, 2009, p. 74). Em 29 de dezembro de 1992, o vice-presidente, Itamar Franco, assumiu oficialmente a presidência do Brasil. Seu governo ficou marcado pela estabilização da economia e o controle da inflação, fato intrinsecamente ocorrido por meio do trabalho do ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, e sua equipe de economistas que efetivaram o Plano Real.

Na época, o país além de enfrentar problemas socioeconômicos e instabilidades no cenário político- institucional, enfrentava também alto endividamento interno e externo, desemprego e muitos outros problemas que contribuíram para a insatisfação do povo brasileiro e também do povo latino-americano, já que seus países enfrentavam os mesmos percalços. Enquanto isso, as grandes potências se avistavam em um grande “processo de reestruturação política, econômica, cultural e social resultante da globalização e propagação do ideário neoliberal” (Padilha, 2016, p. 85) o que consequentemente ocasionou a “pressão externa advinda de organismos internacionais como o FMI

(Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial para que os países em crise se adequassem rapidamente às diretrizes neoliberais”, o que refletiria diretamente na educação. Nessa perspectiva neoliberalista, o Brasil, desde a década de 1980, já vinha aos poucos se apropriando desse novo sistema capitalista.

Na história do desenvolvimento capitalista, desenvolvimento e liberalismo econômico refletiram coalizões de classe que se sucederam no tempo [...] a partir de 1980 o liberalismo econômico, agora denominado neoliberalismo, volta a ser dominante, e novamente apresenta baixas taxas de crescimento e alta instabilidade financeira (Bresser-Pereira, 2017, p. 180).

No governo de Itamar Franco houve a reforma administrativa no MEC (Ministério da Educação e Cultura), a reestrutura do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais) e do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação), retomou-se o censo educacional, transformou-se o Conselho Federal de Educação em Conselho Nacional de Educação, massificou-se a educação tecnológica criando o Sistema Nacional de Educação Tecnológica – a reativação do Programa de Construção de Escolas Técnicas. O MEC investiu na melhoria do ensino, da pesquisa e da extensão. Na percepção de Padilha (2016), o governo de Itamar Franco, em pouco espaço de tempo, além de conseguir a estabilização econômica, promoveu também políticas sociais e fez com que a educação voltasse a ser prioridade na agenda governamental. No tocante à educação do campo, a luta recomeça no final da década de 1980,

[...] quando há uma maior disputa pela terra, após o processo da Ditadura Civil Militar, quando os movimentos sociais do campo, principalmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST desenvolvem novas estratégias de ocupação de frações do território nacional, exigindo diretamente dos Governos a Reforma Agrária. No entanto, as lutas massivas no Brasil não acontecem isoladas nesse período, mas se articulam a outras lutas de trabalhadores, contrárias ao processo de globalização e ao neoliberalismo que avan-

çava, inclusive, financiando e apoiando candidaturas nos países periféricos ou em desenvolvimento para atender aos interesses do grande capital (Jesus, 2015, p.169).

No Brasil, o modelo neoliberal ganhou forças a partir dos anos 1990. Seus ideais influenciavam e influenciam até hoje as reformas educacionais. "O que se vive hoje é a denominada globalização do capital que tem por fundamento os ideais neoliberais que transformam a sociedade em sociedade de risco" (Piana, 2009, p.71/72). A origem de tudo o que acontece nas escolas vem dos pressupostos econômico, social e político. Neste percurso, as garantias sociais são deturpadas resultando em exclusão e desigualdade social.

O Estado age através de um jogo de interesses que atenda à questão econômica. Tudo é movido com vistas à economia. A educação, braço mais forte da economia, é só um dos instrumentos desse jogo de interesses. Em estudos sobre Gramsci e o Estado, Carnoy (1988) expõe a visão do autor ao elucidar o Estado como aparelho repressivo da burguesia e incluir a hegemonia da burguesia na superestrutura:

[...] hegemonia compreende as tentativas bem sucedidas da classe dominante em usar sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal, e para moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados [...] portanto, o Estado é, simultaneamente, um instrumento essencial para a expansão do poder da classe dominante e uma força repressiva (sociedade política) que mantém os grupos subordinados fracos e desorganizados [...] dessa maneira a burguesia, através do Estado tenta uma estratégia de revolução passiva sempre que sua hegemonia é ameaçada ou sempre que sua superestrutura política (força mais hegemonia) não consegue lidar com a necessidade de expandir as forças de produção (Carnoy, 1988, p. 95/98/104).

Dessa forma, no Estado formado pela sociedade civil e política, o poder da classe dominante sobre a classe dominada se desenvolve e se perpetua de geração após geração, a partir da dialética das atividades

teóricas e práticas que levam a uma hegemonia cultural de dominação. Os dominantes manipulam estratégias para manter o domínio e o poder sobre a classe dominada e, ainda, se utilizam de instrumentos que justifiquem suas ações buscando o alvará e a aceitação dos dominados. Um desses instrumentos é a burocracia, “formalismo de Estado da sociedade civil” que segundo Marx (1843, trad.2010), significa

[...] a consciência do Estado”, a “vontade do Estado”, a “potência do Estado” como uma corporação (em contraposição ao particular, o “interesse universal” pode se manter apenas como um “particular”, tanto quanto o particular, contraposto ao universal, mantém-se como um “universal” (Marx, 1843, trad. 2010, p. p 65).

Fernando Henrique Cardoso (FHC) assumiu a presidência do Brasil em janeiro de 1995. Seu governo foi sinalado pela solidificação da política neoliberal que “propõe, entre muitas de suas estratégias, uma reorganização profunda no papel do Estado e em suas relações com a sociedade civil” (Jesus, 2015, p. 170). As reformas propostas suscitaram “na privatização das empresas públicas, desregulamentação da Administração Federal e centralidade de um modelo de gestão das políticas sociais assentado na descentralização” (Nunes; Bezerra Neto, 2017, p. 296).

A educação no período do governo FHC recebeu muitos investimentos econômicos dos organismos internacionais, comprovando o quanto a economia determina a política e instrumentaliza a educação que passa a ser concebida obedecendo aos critérios capitalistas –caminho para o avanço da mercantilização da educação em todas as modalidades de ensino, evidenciando que “o Estado, suas leis e suas políticas, são sempre a expressão do poder presente nas formas sociais de intermediação política entre a sociedade e o Estado” (Bresser-Pereira, 2017, p. 01).

Com base em Jesus (2015), nos anos 90, a população do campo enfrentava lutas e intensos conflitos com os latifundiários de todo Brasil.

A esquerda estava iniciando no Brasil e era formada, inclusive, por movimentos sociais. Enquanto isso, o governo de Fernando Henrique Cardoso, que havia implementado a política neoliberal no país, protegia os crimes acontecidos em meio aos conflitos de terra e injetava no Brasil um projeto de sociedade voltado para os interesses do capital. Neste propósito, os empresários por dentro do próprio Estado deferiam a sua “responsabilidade” em “educar” os filhos da classe trabalhadora. Neste processo, grupos de instituições, fundações e empresas, principalmente, as voltadas para o agronegócio assumiram os projetos sociais com o intuito de organizar a participação burguesa no certame social e dar sustentação ao governo FHC. Os massacres em Corumbiara (1995) e em Eldorado dos Carajás (1996) aguçaram a luta dos trabalhadores e os organismos internacionais começaram a olhar para essa situação. Assim,

[...] para dar resposta às denúncias realizadas pelos movimentos sociais do campo à Anistia Internacional por conta da quantidade de assassinatos nos conflitos de luta pela terra, o Governo Federal iniciou, em 1998, o primeiro Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera por meio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA e à época Ministério Extraordinário de Política Fundiária – MPF” (Jesus, 2015, p. 171).

O planejamento do Pronera (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) objetivava uma ação contínua que levasse à erradicação do analfabetismo nos assentamentos rurais até 2004, com um investimento anual de R\$ 21 milhões destinados à formação de 65.200 alfabetizando e 3.260 monitores por ano. Mas, como o governo federal não investiu o valor planejado (o investimento foi menos da metade dos recursos planejados), essas metas não foram atingidas. Como “a política econômica e a política social vinculam-se à acumulação do capital” (Vieira, 1992, p.15), e geralmente a política social surge dos reclamos populares.

Nesta perspectiva, o Pronera foi criado como estratégia política, com vistas apenas, para dar uma resposta aos órgãos internacionais de direitos humanos e abrandar os movimentos sociais e investidores internacionais que ameaçavam suspender os empréstimos se houvesse continuidade de instabilidade política. Conforme Jesus (2015), sendo o projeto econômico o de dar continuidade à expulsão dos trabalhadores da terra, o governo não iria investir no acesso à educação no meio rural, e tampouco, investiria na educação nos assentamentos enquanto política pública. Todavia, a partir do Pronera, uma política de educação do campo começou a ser projetada – “uma política frágil sem recursos contínuos por um lado, e por outro, o avanço da privatização em todas as áreas, dentre elas o setor da educação” (Jesus, 2015, p. 171), resultando, portanto, na restrita abrangência deste Programa. Mais tarde, em 2010 no governo de Lula, o Pronera foi atualizado, atribuindo ao governo federal a manutenção e o desenvolvimento da educação para o meio rural, com o Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010.

O movimento “Por uma Educação do Campo”, nascido em 1990, em meio aos debates que se fizeram no interior do MST, ganhou forças já no final dos anos 1990 e início do século XXI, momento em que ocorreu, em Brasília-DF, o I ENERA (Encontro Nacional de Educação da Reforma Agrária), em 1997. O evento contou com a participação dos representantes da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Universidade de Brasília (UnB), da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Uma das reivindicações do ENERA tracejava-se pela articulação de um projeto socialista de educação com valores humanistas que atendesse às lutas por terra e educação.

As teorias do movimento “Por uma Educação do Campo” percebem diferenças entre o mundo rural e o mundo urbano. Em decorrência, fortalece-se a luta por uma escola do campo diferente da escola urbana. Um dos princípios básicos da proposta pedagógica do MST era o de que, nas escolas dos assentamentos, toda a aprendizagem e todo o ensino

deveriam “partir da realidade” (MST, 2005, p. 51), ou seja, do meio em que vive. Compreendendo a escola do campo a partir da realidade e prática pedagógica salienta-se que a interpretação da realidade leva a uma prática transformadora.

Em 1998, foi formada a “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, também conhecida como “Movimento Nacional por uma Educação do Campo”. Essa entidade passou a organizar e gerir as ações para a escolarização dos povos do campo em nível nacional. Em detrimento dessa articulação, promoveu-se a I Conferência Nacional de Educação do Campo (CNEC) na cidade de Luziânia, Goiás, corroborando as discussões sobre o direito a educação dos povos do campo desenhada no I ENERA.

Essa I Conferência resultou na conquista da aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer n.º 36/2001 e Resolução n.º 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). O parecer reconhece o campo como perímetro não urbano, orienta os diversos sistemas em suas responsabilidades: “respeitar as diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão” (Brasil, 2001, p. 1) e “propõe medidas de adequação da escola à vida do campo”. Das Diretrizes, originou-se o termo “Educação do Campo” em detrimento de uma educação rural ou educação para o meio rural, nascida do ideário e das lutas dos trabalhadores do campo em prol de uma educação inclusiva e acessível ao meio em que vive.

Dentre os principais programas desenvolvidos pelo governo FHC relacionados às políticas públicas para educação do campo destacam-se: o PEA (Programa Escola Ativa); o PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar); o PNTE (Programa Nacional de Transporte Escolar); o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático); e o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Tendo por base Nunes e Bezerra Neto (2017), descreve-se que o PEA, programa voltado para as escolas multisseriadas, teve início com o Projeto Nordeste/MEC, em 1997. Este programa contava

com a assistência técnica e financeira do Banco Mundial, por meio do FUNDESCOLA (Fundo de Fortalecimento da Escola), sendo posteriormente, vinculado ao FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Apresentando uma prática pedagógica própria para praxis com as escolas multisseriadas, buscava atender aos estudantes em sua comunidade, com custos baixos, objetivando a promoção da equidade, a redução das taxas de evasão e repetência e a correção da distorção idade-série – problemas esses que até hoje assolam o Brasil. Infelizmente, as políticas públicas educacionais e os esforços até aqui realizados não foram suficientes para corrigir ou amenizar a problemática de evasão, repetência e distorção idade-série presentes no contexto educacional brasileiro e, muito acentuadamente, nas escolas do campo de todo o país. Ainda refletindo sobre o PEA, vale ressaltar que a partir de 2007, já no governo Lula, este programa passou a ser vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, sob a gestão da Coordenação-Geral de Educação do Campo, como cisão das ações do MEC que constituem a Política Nacional de Educação do Campo, “[...] consubstanciando as prerrogativas de uma educação específica, voltada para os interesses dos povos do campo, o que “constituía toda a base de formação para os professores e alunos dentro do ideário “Por uma Educação do Campo” (Nunes; Bezerra Neto, 2017, p. 296).

Ainda no governo FHC, mas já no século XXI, surge o documento norteador para a educação do campo, através do Parecer n.º 36, de 04 de dezembro de 2001 e a Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03 de abril de 2002, que estabelecem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Nos governos posteriores ao FHC, governos de Lula e Dilma, diversos decretos, pareceres e decisões para a educação do campo foram estabelecidos e alinhados à política da educação específica para os estudantes do campo em sintonia com as experiências dos movimentos sociais. Contudo, este artigo delimitou-se em abordar aspectos relevantes da década de 90. Neste contexto, adianta-se que os governos

subsequentes continuaram com as políticas educacionais para a educação do campo implantadas no governo FHC e implantaram novas como o Pronatec- Campo e o Pronacampo, porém, a consolidação de todas as políticas enfrenta até hoje entraves de implementação. Acrescenta-se ainda que se tem muito a se fazer em relação às políticas públicas para a educação do campo – amplo setor da sociedade que necessita de mais atenção dos governos e de mais estudos com vistas ao aprimoramento das políticas educacionais específicas e do próprio processo educativo.

6.5. A EDUCAÇÃO DO CAMPO NA LDB DE 1996 - LEI N.º 9.394/1996

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB ou LDBEN) n.º 9.394/96 é um dos documentos norteadores da educação no Brasil e está em consonância com a Constituição Federal de 1988. Os debates em volta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional tramitavam entre as organizações de educadores, antes da promulgação da Constituição de 1988.

Logo, em seu artigo 1º estabelece a abrangência da educação aos “processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, reforçando em seu artigo 2º, a responsabilidade do Estado e da família para com a educação. A LDB, diferentemente da CF/88, apresenta um artigo exclusivo sobre a oferta da educação básica para a população do campo. Está explícito, no artigo 28 da LDB/n.º 9.394/96, que, na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação e às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

- II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, p. s/n).

O texto da LDB/1996 reconhece a heterogeneidade cultural do campo e considera as peculiaridades da vida no espaço rural, com respeito à sua diversidade cultural, social e geográfica, atento para as condições, currículos, métodos e necessidades dos estudantes rurais. Deste modo, este item de normatização posto pela Lei “traz, indiretamente, referências biográficas de movimentos sociais do campo, inserido e defendido pelo legislador, que inaugura uma forma de inclusão de reivindicações históricas, em um documento oficial” (Reis, 2011, p. 127).

A legislação, portanto, ao prever conteúdos e metodologias apropriadas à realidade dos alunos da zona rural, ao atentar para a organização escolar própria, com base em um calendário escolar que corresponda às diferentes fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, bem como a adequação à natureza do trabalho do campo, está focando em necessidades específicas dos educandos do campo quanto ao acesso à educação escolar. No processo de implementação das políticas educacionais, não se pode perder de vista a figura do professor, mediador do processo de ensino e aprendizagem – peça imprescindível para a implementação das políticas educacionais no chão da escola.

A qualidade da educação perpassa pela qualificação, formação e valorização do professor. A percepção crítica do mundo histórico e cultural existente atrelado à práxis docente favorecem ou não a aprendizagem significativa. Nessa ótica, Gramsci (1996) contribui ao afirmar que “uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente –ou mundo cultural existente (Gramsci, 1966, p.18).

Assim, além de reconhecer e respeitar as diferenças em um contexto local, histórico e educacional de uma comunidade do campo é preciso sobremaneira respeitar todos os atores da comunidade escolar que apesar de terem direitos iguais, são desiguais em gênero, raça, cultura, história e personalidade.

A contemplação da educação rural na LDB foi um marco de grande relevância para a educação do campo. No entanto, apesar de reconhecer as diversidades do campo, o que se vê, ainda atualmente, é o descaso quanto à essa política educacional apontada na LDB, visto que os conteúdos curriculares expostos nos livros didáticos ainda são predominantemente favoráveis à sociedade urbana, e as metodologias adotadas e políticas educacionais, geralmente, longe estão da realidade rural. A organização escolar, muitas vezes, está submetida a um regime unificado entre escolas como se todas pertencessem a uma única realidade cuja racionalidade mercantilista e tecnocrática de educação ainda prepondera no Brasil.

Sabe-se que a lei por si só não significa a garantia das condições para a efetivação prática das teses. Contudo, as proposições abordadas, no artigo 28 da LDB, valoriza o processo educativo das bases de especificidades do campo. Neste intuito, compreender o específico como mecanismos de conteúdo e finalidades requer a integração desse à política educacional.

No que tange ao artigo 8º da LDB, que institui a organização dos sistemas de ensino por meio de regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, pensa-se que é impossível implementar bem as políticas, sem que haja uma colaboração entre estados, municípios e cooperação intermunicipal.

Abrúcio (2010), defende a construção de um federalismo educacional “mais equilibrado, que seja descentralizado, mas que tenha padrões nacionais de qualidade; que combata às desigualdades regionais e entre municípios; e cujo mote principal seja a busca de um regime efetivo de colaboração” (Abrúcio, 2010, p. 66). O autor relata que, na tentativa de

efetivar o regime de colaboração, a ação mais importante do governo FHC foi a criação do Fundef (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério).

Salienta ainda, que o regime de colaboração na educação básica requereria “institucionalização de fóruns de negociação federativa”, “melhor definição e/ou medidas para induzir o papel do coordenador do nível estadual” e “fortalecimento da cooperação e associativismo entre os municípios” (Abrúcio, 2010, p. 66). À vista disso, considera-se que o Sistema Nacional de Educação, sob regime de colaboração entre Estados, Municípios e arranjos cooperativos entre municípios, é fundamental para melhorar e efetivar uma educação num país tão heterogêneo e federativo como o Brasil.

6.6. CONSIDERAÇÕES

Neste estudo sobre as políticas educacionais para a educação do campo, constatou-se a importância e a relevância das lutas dos movimentos sociais em prol de uma educação que atenda às especificidades do campo, observando a grande influência do modelo político neoliberal na educação brasileira e no país como todo. Influência essa que segue fortemente até os dias atuais. Apesar de a Constituição Federal de 1988 não falar explicitamente sobre a educação do campo, pôde analisá-la a partir de seus pressupostos legais gerais. Como avanço para as políticas educacionais do campo, destaca-se o reconhecimento das peculiaridades do povo rural na legislação da LDB, N.º 9.394/96.

A educação é um direito de todos. Porém, a educação torna-se genérica quando as particularidades e especificidades de cada comunidade escolar não são levadas em consideração no processo de criação e implementação das políticas públicas educacionais. A criação de políticas únicas e generalizadas para um todo diferente contribui para um sistema educacional enfraquecido, excludente e desigual, que não consegue garantir o direito a uma educação de qualidade a todos os

estudantes brasileiros, principalmente para os que vivem em situação de vulnerabilidade ou em comunidades tradicionais rurais.

Sendo o Brasil, um país marcado pelas heterogeneidades, e no que concerne à educação do campo, sugere-se, formular políticas públicas educacionais específicas e oriundas do chão das escolas voltadas para a realidade e singularidade de cada área rural, de modo a atender a amplitude de escolas em seus divergentes contextos e realidades, rompendo ou amenizando, portanto, os desafios e entraves presentes nos currículos, nos livros didáticos e na própria política educacional. As escolas podem mudar a vida das pessoas e da comunidade. Sendo assim, deve a educação contribuir para o crescimento pessoal, social e emancipatório dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da federação brasileira: diagnóstico e propostas de aperfeiçoamento. **Educação e federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: Unesco, 2010, p. 39-70. Disponível em < https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/educacao_federalismo.pdf> Acesso em: 03 maio 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 27, n.72, p. 157-176, maio/ago., 2007. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6s-LYJhwG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 10 maio 2022.

BEZERRA NETO, Luiz. Educação do Campo ou Educação no Campo? **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.38. p. 150-168, jun. 2010. Disponível em< <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639696/7263>>Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Governo Federal. **Constituição Federal da República Brasileira**. Brasília, DF, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acesso em: 01 maio 2022.

BRASIL. Governo Federal. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 36/2001 - Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.** Aprovado em 04 de dezembro de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>> Acesso em: 01 jun. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB, n.º 1, de 03 de abril de 2002.** Brasília, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>Acesso em: 01 jun. 2022.

Brasil. Governo Federal. **Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Brasília, 2010. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 01.jun.2022.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **Estado, Estado-Nação e Formas de Intermediação Política.** Lua Nova, São Paulo, 2017. Disponível em < <http://old.scielo.br/pdf/ln/n100/1807-0175-ln-100-00155.pdf>> Acesso em:10 maio 2022.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 30 de jun. 2025.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política** (equipe de trad. PUCCAMP). 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988. Disponível em: < <https://www.geplage.ufscar.br/audiotextos-e-videos-1/audiotextos-1/estado-e-teoria-politica.pdf>>Acesso em: 15 maio 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da História.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX – 1914-1991**. 2.ed., Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Disponível em < https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4071685/mod_resource/content/1/Era%20dos%20Extremos%20%281914-1991%29%20-%20Eric%20J.%20Hobsbawm.pdf> Acesso em: 06 abr. 2022.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. Educação do Campo nos Governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 55, p. 167 – 186, jan./mar. 2015. Disponível em < <https://www.scielo.br/j/er/a/wGNM-Cyg58T6Dt8T8xRWFyWj/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 10 maio 2022.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel, 1843**. Tradução Rubens Enderle e Leonardo de Deusel. 2. ed. BoiTempo, Editorial. Editores Associados Ltda, São Paulo, 2010. Disponível em< <https://www.afoice-eomartelo.com.br/posfsa/Autores/Marx,%20Karl/Critica%20da%20Filosofia%20do%20Direito%20de%20Hegel.pdf> > Acesso em: 20 maio 2022.

MST. **Dossiê MST ESCOLA: documentos e estudos, 1990-2001**. Caderno de Educação, n. 13, e. esp. São Paulo, Setor de Educação do MST/terra, 2005. Disponível em: <https://mst.org.br/download/mst-caderno-da-educacao-no-13-dossie-mst-escola-documentos-e-estudos-1990-2001/%3eAcesso>. Acesso em: 25 maio 2022.

NUNES, Klívia de Cássia Silva; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas Educacionais para a Educação do Campo. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 6, n. 2, p. 289- 304. maio/ago., 2017. Disponível em < <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/46778/25482>> Acesso em: 03 jun. 2022.

OLIVEIRA NETO, Adolfo. A luta pela educação do campo: uma conquista em processo. **Revista GeoAmazônia-(on line)**, Belém, v. 02, n.04, p. 159-172, jul./dez. 2014. Disponível em < http://geoamazonia.net/index.php/revista/article/view/50/pdf_37 >. Acesso em: 31 maio 2022.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. A política educacional do governo Itamar Franco (1992- 1995) e a questão da inclusão. **Revista Espaço Acadêmico**. n. 180, maio, 2016. Disponível em: < <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/29541/16552>> Acesso em: 20 maio 2022.

PIANA, Maria Cristina. As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização. São Paulo: Editora UNESP, **Cultura Acadêmica**, 2009. Disponível em < <https://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>> Acesso em: 12 maio 2022.

REIS, Neila da Silva. Políticas Educacionais do Campo: Percurso Preliminar. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 124-148, out., 2011. Disponível em: < <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639957/7519>> Acesso em: 31 maio 2022.

VIEIRA, Evaldo. **Democracia e política social**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo.

7.

UM ESTUDO BIBLIOMÉTRICO DAS 10 PUBLICAÇÕES MAIS RELEVANTES SOBRE AVALIAÇÃO POR MEIO DO IDEB, NA BASE DE DADOS DA PLATAFORMA SCOPUS

Rosivânia Ribeiro dos Santos¹⁸

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo¹⁹

7.1. INTRODUÇÃO

O objeto de estudo da presente pesquisa é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mensura a aprendizagem e o fluxo escolar em nível nacional.

Na década de 1990, o Brasil passava por reformas na educação e, conseqüentemente, pela necessidade de mensurar resultados que indi-

18 Graduada em Pedagogia e Letras Português, pela Universidade Estadual do Piauí, UESPI- Campus Dep. Jesualdo Cavalcanti, Mestre em Educação, Professora da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, Professora da Secretaria Municipal de Educação de Corrente-PI. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7458087083846093> E-mail: rosivaniaribeiro.educadora@gmail.com I Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5729-4746>

19 Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH - Universidade de São Paulo I Pós-Doutorado em Educação pela PUC/RS. Professor e Pesquisador Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica de Brasília | Brasília | DF | Brasil. E-mail: gilvan.araujo@p.ucb.br I Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

cam a qualidade da educação e “ranqueiam” escolas públicas e privadas. As avaliações externas ficaram em evidência como instrumento de medida e “nota” para a eficiência do país em âmbito educacional.

Tal necessidade ganhou respaldo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 20 de dezembro de 1996, que estabelece como funções do Estado, em seu artigo 8º:

V - Coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. (Brasil, 1996)

Instituído no Brasil desde 2007 como um dos itens do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/07), trata-se de um dispositivo contendo 28 ações que propõem a melhoria da qualidade educacional. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica (Brasil, 2007).

As discussões entre pesquisadores e profissionais da educação têm sido uma crescente, e esse debate se situa em um contexto de políticas neoliberais, na reestruturação do Estado, consequentemente das esferas educacionais, culminando em mudanças nos modos de regular e controlar as ações educacionais. Assim, atendendo as demandas da modernidade, instrumentos avaliativos foram adotados ao longo da reestruturação gerencial, disciplinando e controlando as instituições escolares. Conforme Coelho (2008), a ineficiência do sistema escolar, bem como as novas exigências de qualificação e formação, aliadas à reestruturação do estado brasileiro, foram os alicerces da implantação das avaliações externas no Brasil. O país passou a ser direcionado pelo Banco Mundial, pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pela Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, e então chegaram as novas concepções economicistas para uma educação que traçava caminhos para o mercado de trabalho. Foi num contexto de reforma que os resultados trazidos pelas notas obtidas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica e Prova Brasil, serviam como indicador de qualidade e o objetivo é que os dados norteiem a tomada de decisão nas ações de melhoria da qualidade da educação, por meio de políticas públicas específicas fomentadas a partir do que conhecemos por meio das avaliações externas. O IDEB, indicador do Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto 6.094, formulado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que tem como metodologia reunir os dados através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil de proficiência (aprendizagem), e ainda os dados como aprovação, reprovação e evasão escolar (fluxo).

Os resultados obtidos no IDEB servem para subsidiar não apenas políticas públicas, mas também a política de gestão escolar. É importante conhecer os resultados dos índices educacionais expressos pelas avaliações externas se esses não forem utilizados como ponto de partida para a transformação da realidade ou aprimoramento de ações. Um dos grandes gargalos da educação é ainda analisar os resultados como indicadores de qualidade e vê-los presentes na elaboração dos documentos identitários das escolas, por exemplo, no Projeto Político Pedagógico (PPP).

O IDEB merece atenção, pois também é ponto de análise crítica sobre o que está contido na “avaliação” e o uso de seus resultados. Entendemos que os resultados existem para além dos muros das escolas e trazem aspectos inclusive socioeconômicos sobre os estudantes e a sua realidade, confrontando as particularidades de redes de ensino, escolas e estudantes. Tem uma visibilidade que transcende o espaço escolar (Paschoalino; Fidalgo, 2011). O que acontece no cotidiano escolar define o que cada rede/escola representa. Assim, a diversidade de condições estruturais, econômicas e sociais deveriam ser aspectos a

serem considerados, pois o Brasil é notadamente um país desigual e nos processos educacionais não é diferente. Essa desarticulação entre o ideal e o real tem aumentado a desigualdade presente, inclusive nas políticas públicas, gerando um desserviço àqueles que necessitam de um olhar mais humanizado.

Vale ressaltarmos que o IDEB pode ser compreendido também como ferramenta de mercado educacional, onde, mediante os resultados, as escolas são consideradas boas ou ruins. O marketing feito pelos órgãos oficiais pode influenciar o sucesso ou retrocesso da escola, visto que as placas de “melhor” e “pior” indicam vários trajetos a serem percorridos, inclusive a superação da segregação.

Justifica-se o estudo pela necessidade de compreender os ideários e concepções das avaliações externas, com ênfase no IDEB, através de discussão de debates atuais, além de analisar como os índices educacionais tem sido fonte de interesse de pesquisas com base nas publicações na plataforma SCOPUS. A experiência com a gestão escolar, seja no interior das escolas ou em Secretaria de Educação, influenciou na escolha do tema, por perceber que os resultados da pesquisa, além de contribuir com as escolas da rede municipal do município onde a pesquisadora atua, podem trazer reflexões para outros profissionais envolvidos com a gestão escolar e/ou sala de aula. Dentre alguns motivos para a escolha do tema da pesquisa, foram determinantes: a proximidade com a gestão de rede que trouxe a experiência de alguns anos como gestora educacional; a vivência na Educação Básica como professora da Rede Municipal de Ensino; a vontade de contribuir com estudos futuros na tentativa conhecer, analisar os dados dos resultados das avaliações em larga escala, sobretudo os do IDEB. Concordamos assim com Gonsalves (2001, p. 28), que afirma: “na escolha de um tema de pesquisa, a opção ideal é unir uma grande motivação com uma certa familiaridade”.

As avaliações em larga escala são ferramentas que têm como função monitorar e analisar os sistemas de educação. Ao que tange às

avaliações das quais resultam o IDEB, no Brasil, são elaboradas pelo INEP e instrumentalizadas pelo SAEB, por amostragem, tratam de alguns componentes curriculares, principalmente língua portuguesa e matemática, e se apresentam de forma padronizada, acompanhadas atualmente por testes que também avaliam a gestão escolar, o docente dos componentes avaliados, e ainda traz itens sobre as questões socioeconômicas dos estudantes, sobre o meio em que vive.

Um ponto relevante nas avaliações de larga escala é a possibilidade de confrontar, a partir dos instrumentos de medidas e seus resultados, se o sistema brasileiro educacional possui desigualdades, buscando perceber se tais desigualdades são características de determinada região, faixa etária ou se ainda é determinada por fatores sociais e a partir de percepções baseadas nos índices obtidos. Torna-se possível, desse modo, elaborar e construir políticas públicas para atuarem principalmente na diminuição das distâncias entre o ensino e aprendizagem e promoverem a qualidade de aprendizagem dos estudantes, de forma que sejam efetivados o direito de aprendizagem dos discentes e a equidade educacional, dentre outros aspectos. Para Schmidt (2018, p. 122), “A política pública é uma resposta a um problema político”. Sendo um problema também político, a BNCC traz no seu texto também a equidade como meio de correção de rotas educacionais e sua reconstrução, a partir do retrato de educação demonstrado pelos resultados dos índices.

Alguns dos aspectos retratados nos resultados é a qualidade de aprendizagem dos estudantes, por meio do que o sistema educacional brasileiro chama de proficiência e fluxo escolar. O confronto dos dados (aprendizagem vs. aprovação/ reprovação/evasão) resultam nos resultados inclusive não apenas do estudante, mas da escola e da rede, na sua totalidade, daí a importância da equidade nos processos educacionais.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 206, define como responsabilidade do estado medir os índices da qualidade da educação como forma de garantir padrões de qualidade como uma das diretrizes

norteadoras da educação brasileira. O artigo 209 complementa a ideia de mensuração da qualidade por meio das avaliações em larga escala, como obrigatoriedade do poder público, como meio de medida.

Consideramos que esta pesquisa possui relevância social, pois pode contribuir para o desenvolvimento de estudos posteriores sobre a temática, além de ser mais um estudo com propostas de aprofundamento sobre a leitura dos índices educacionais como redirecionamento de práticas pedagógicas. No aspecto acadêmico, vem trazendo conceitos, percepções de autores que escreveram sobre o tema, elucidando questões, aprofundando conhecimentos e desenvolvendo aprendizagens.

A pesquisa se faz pertinente, atualmente, diante do papel democrático da Educação e frente ao que rege a legislação brasileira, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96), em seu artigo 4º, que destaca a garantia dos direitos à educação pública de qualidade. A gestão é responsável pela implementação e aplicação dos recursos derivados de políticas públicas, visando garantir o direito à educação, desenvolvendo um papel primordial na promoção da qualidade de aprendizagem dos estudantes, na construção sociocultural do sujeito em um ambiente rico em aprendizagens e o preparando para o seu desenvolvimento integral.

De acordo com Nóvoa (1992), o olhar sociológico para a escola reconhece sua especificidade e direciona as rotas educacionais para análise da sua identidade e seus “efeitos” sobre a aprendizagem dos alunos. Consiste na transição da análise dos produtos para análise dos processos, daí a necessidade de a escola conhecer os seus índices e se reconhecer como parte do processo ou ainda se não se sente parte.

A pesquisa traz como objetivo geral apresentar estudo bibliométrico da produção científica acerca do IDEB, na Plataforma Scopus, nos anos de 2007 a 2023.

7.2. AVALIAÇÃO EXTERNA E IDEB NO COTIDIANO ESCOLAR

A avaliação externa e o IDEB são elementos que têm a função de diagnosticar o rendimento dos alunos e, através destes, com o uso de instrumentos, medir o desenvolvimento de escolas e redes e ensino. Estão intimamente ligados, onde um é um instrumento e o outro é a unidade de medida de desenvolvimento da educação básica.

No Brasil, as avaliações externas são coordenadas pelo SAEB. Pegando como exemplo a edição do ano 2021, são aplicadas nas turmas de 2º, 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio, com os componentes curriculares língua portuguesa e matemática. Os dados estatísticos são medidos e categorizados pelo INEP.

É neste período, também, que o sistema de avaliação nacional se aprimora, sendo amplamente implementado através do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica). Tais avaliações de caráter amostral passaram a produzir informações a respeito da realidade educacional brasileira e, especificamente, por regiões, redes de ensino pública e privada nos estados e no Distrito Federal, por meio de exame bienal de proficiência, em Matemática e em Língua Portuguesa (leitura), aplicado em amostra de alunos de 5º e 9º ano do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio. Além de ser um instrumento de coleta dados, tem como objetivo fornecer subsídios à elaboração de políticas públicas que contribuam com a melhora da qualidade da educação brasileira. (Mesquita, 2012, p. 6)

Um dos objetivos dos índices educacionais não é apenas apresentar dados estatísticos, mas sim, que estes sejam reconhecidos como diagnóstico e seus resultados basearem políticas de melhoria, que podem ir desde o investimento financeiro para reestruturação física nos ambientes educacionais até a formação dos docentes para a transformação de suas práticas pedagógicas. Nesse viés, Ferraroto (2022) traz reflexões de como as avaliações externas podem refletir na organização do trabalho pedagógico, não apenas para o uso nas aulas, mas que

façam parte das reuniões de pais e mestres, conselhos de classe e planejamento de atividades para os estudantes.

Conforme Ferraroto (2022, p. 5),

Entendemos, assim, que a organização do trabalho pedagógico das escolas, bem como o processo formativo de nossos estudantes poderão estar ainda mais demarcados pelas avaliações externas em larga escala e suas matrizes. Desse modo, é imperativo o debate, nos cursos de formação de professores, acerca das relações entre avaliação e organização do trabalho pedagógico, na trilha da construção de resistências e alternativas.

A autora ainda defende que tal debate esteja presente nas formações de professores e que as repercussões das avaliações externas sejam discutidas e confrontadas com as políticas de treinamento e estreitamento curricular advindas das avaliações em larga escala.

7.2.1. Promoção da qualidade da aprendizagem

O termo qualidade é sem dúvida um dos temas mais presentes nos ideários educacionais, e está diretamente ligado ao desenvolvimento dos estudantes, que por sua vez representam as escolas e redes educacionais. A promoção da qualidade é o desejo dos sistemas educacionais, que objetiva formar pessoas com um poder de criticidade e argumentação, além de prepará-las com os conhecimentos inerentes à cada etapa escolar.

Desde 2007, o IDEB é o índice que traduz o desenvolvimento educacional do país. Para Nardi, Schneider e Rios (2014, p. 360),

[...] o desenvolvimento educacional das escolas e redes públicas de ensino é aferido pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Dinamizados os mecanismos para sua composição, a expressividade desse índice nos âmbitos por ele focalizados tem sido associada ao seu potencial de traduzir, simbolicamente, o quanto as escolas e as redes avançam nas metas educacionais de qualidade.

A legislação educacional, principalmente a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE), fazem referência ao que podemos compreender como atendimento à qualidade na educação, com padrões definidos. Porém, alguns estudiosos relatam dificuldades de delimitar padrões em um país com tanta variedade de condições e recursos que propiciem e promovam a educação, como insumos fundamentais para aprender, o custo aluno/ano, a relação aluno-professor-aluno, dentre outros aspectos. Assim, se torna mais viável a não definição de padrões, sem antes a análise das dimensões, contextos e fatores para servirem de parâmetro para análise para a melhoria da qualidade dos processos educacionais. Ratificando tal questão, Darling-Hammond e Ascher (1991) destacam que as dimensões e fatores de qualidade da educação devem estar relacionadas aos seguintes critérios: a) validade – entre os objetivos educacionais e os resultados escolares, não restringindo a notas ou médias; b) credibilidade – considerando elementos indubitáveis no tocante ao universo escolar; c) incorruptibilidade – ou seja, elementos que tenham o menor erro de distorção possível; d) comparabilidade – instrumentos que possibilitem mensurar as condições da escola, mediante o seu percurso ao longo do tempo. Enfim, um padrão de qualidade da educação não pode se restringir a médias ou similares. Há uma coletânea de princípios, contextos, valores e recursos a serem considerados para a caracterização da qualidade.

7.3. METODOLOGIA

A pesquisa é um instrumento que promove a conexão das afirmações empíricas, e comprovadas por meio de estudiosos que, por meio de suas pesquisas e percepções, formularam conceitos e influenciaram positivamente no entendimento do objeto de estudo em tela. Segundo Strauss e Corbin (2008), o método de pesquisa é considerado um grupo de procedimentos e técnicas utilizados para a coleta e análise dos dados e, para os autores, são as “ferramentas” usadas na pesquisa, objetivando responder as questões que a norteiam.

Mattar e Ramos (2021) consideram que “o planejamento de uma pesquisa deve indicar ainda a metodologia que se pretende utilizar, que deve estar alinhada com as decisões tomadas anteriormente, em relação ao tema, ao problema, aos objetivos e às questões e/ou hipóteses”. Assim, compreendemos que a metodologia direciona todos os percursos a serem traçados, ao longo da pesquisa, para a obtenção de respostas às questões norteadoras, atuando também como um planejamento de melhor caminho a ser utilizado em dada pesquisa.

Com o intuito de atender a natureza do estudo e os objetivos propostos, a pesquisa do presente estudo é bibliográfica, tendo como fonte estudos sobre o tema em questão, tendo como base de busca principal a plataforma Scopus. Os metadados foram exportados em formato CSV para serem analisados seguindo abordagens sugeridas por Moresi *et al.* (2021).

A Bibliometria se conceitua como a aplicação de análises estatísticas (portanto, quantitativas) em artigos de periódicos, em todos os dados relacionados à análise, como número de citações, evolução ao longo tempo, países onde a pesquisa, fonte ou referência têm mais citações, com a finalidade de caracterizar a pesquisa e suas particularidades. Analisou-se os gráficos do Bibliometrix, resultantes após a categorização dos 10 estudos mais relevantes sobre o IDEB, além de livros, artigos, dentre outros. Marconi e Lakatos (2011, p. 57) ratificam o exposto: “A pesquisa bibliográfica, ou fontes secundárias, abrangem toda a bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo”.

7.4. RESULTADOS DA PESQUISA

Foi realizado um recorte temporal de 2007 a 2023 e o primeiro termo de busca foi “IDEB”, que teve um retorno de 85 documentos. Ao inserirmos a alternativa “or” e o segundo termo de busca “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”, o retorno foi de 86 documentos, com o refinamento para ciências sociais. Ordenando do mais recente

para o mais antigo, o retorno foi de 54 documentos, então, realizou-se a extração e exportação para a base de dados. Após a captação das publicações, optou-se por filtrar as 10 publicações mais relevantes.

A Figura 4 representa o montante das publicações sobre a temática, respeitando o recorte temporal.

Figura 4.
Quadro de informações sobre publicações a respeito do IDEB,
por meio do Bibliometrix



Fonte: elaboração dos autores utilizando o Bibliometrix (2023).

O Quadro 7, a seguir, traz a relação das 10 publicações mais relevantes sobre o objeto de estudo, com os dados: título, autor(res), resumo e ano de publicação.

Quadro 7.

Apresentação dos trabalhos mais relevantes

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	ABSTRACT
From the genesis to the consolidation of standardized tests in Brazil: The assessment system of basic education; [Da gênese à consolidação dos testes padronizados no Brasil: o sistema de avaliação da educação básica]; [De la génesis a la consolidación de las pruebas estandarizadas en Brasil: el sistema de evaluación de la educación básica]	De Lemos, D.F.; Soligo, V.	2021	The current public policies for the assessment of basic education have been the subject of numerous studies. The present research, of bibliographical character, carried out from the Bank of Theses and Dissertations of Capes and Google Scholar, has as its central theme large-scale assessments in Brazil and aims to raise aspects of the genesis and consolidation of SAEB regarding the process of its construction and institutionalization, in order to contribute to discussions in the area. It is in the post1990 period that the external evaluation system was institutionalized in Brazil. The complexity of the theme is reflected in the academic production of the area. The genesis is found in the regulatory policy model and in the expansion of the use of statistical data as a management tool, having its consolidation with the creation of IDEB in the second half of the 2000s. © 2021 Fundacao Cesgranrio. All rights reserved.
Variables influencing the elementary education IDEB in public municipal networks of Sao Paulo in 2017*	Crozatti, J.	2021	Considering the continuous need to improve the condition of Brazilian education and the moment of renewal of the main Law on financing education in municipalities in 2020, this article aims to identify the variables of the context of elementary education networks in Sao Paulo municipalities, which have a significant correlation with the IDEB, in 2017. Among those indicated in the literature, 33 variables are used, which have data available on official government websites, and analyzed using the Ordinary Least Squares (OLS) method and the step-wise procedure. The regression equation obtained in the study shows that the average expenditure per student on staff of the municipal networks, teaching effort, school dropout, as well as the development index of the income dimension explain, with a statistical significance of 5%, more than 66% of IDEB of municipal networks in the state of Sao Paulo in 2017. The results corroborate the national and international literature regarding the figure of the teacher, his remuneration, and the management of the school process as the key elements for the development of education. The moment calls for a posture of better investments, with coherent planning and execution in the social and economic context, specific to the development of educational activity, with attention to school spaces, financial resources and the professionals who work there. © 2021. All Rights Reserved.

continua

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	ABSTRACT
Indicators and goals for school performance evaluation: a two-stage DEA* analysis of the Ideb of municipal public schools; [Indicadores e metas para avaliação do desempenho escolar: Uma análise DEA de dois estágios do IDEB de escolas públicas municipais]; [indicadores y metas para evaluación del rendimiento escolar: Una análise DEA das etapas del Ideb de las escuelas públicas municipales]	Povedano, R.; Salgado, A.P., Jr.; de Souza, M.A.A., Jr.; Rebehy, P.C.P.W.	2021	Improving the quality of Education leads to the improvement of the social and economic development rates of individuals and countries. Furthermore, few studies seek to identify effective practices in the pedagogical and management areas that can direct educational actors in their actions. Thus, this study aims to identify indicators and goals for increasing school performance in the subject of Portuguese in municipal lower secondary Education. These practices were identified based on the analysis of Brazilian municipal Schools of High Performance. Municipal schools were selected and grouped by socioeconomic level to measure efficiency through the two-stage DEA tool. The results show that the increase in current expenditure is not always accompanied by the improvement in the results. In addition, 45 indicators and goals that can increase the performance of schools in reading and writing teaching were found. They are related to the various actors of the educational process, namely: students, teachers and principals. Of these actors, some were related to the Principal's management skills, reinforcing his/her role in promoting the quality of teaching © 2021, Ensaio. All Rights Reserved.
Educational trajectories as evidence of the quality of Brazilian basic education; [Trajetórias educacionais como evidência da qualidade da educação básica brasileira]; [Trayectorias educativas como evidencia de la calidad de la educación básica brasileña]	Soares, J.F.; Alves, M.T.G.; Fonseca, J.A.	2021	According to the Federal Brazilian Constitution, the right to education means that all children had access to a school, and remained there for the legally determined time and, acquired the knowledge and skills necessary for full adult life. This paper focuses on the analysis of students' permanence in school, an essential condition for learning represented here by their educational trajectories. The School Census longitudinal data, from 2007 to 2015 were used to analyze the student's educational trajectories classified into three types: regular; with few irregularities; and with many irregularities. The results show that some social groups are much more prone to having a regular trajectory, and others to having grade repetition or being out of school after few years. A large proportion of black boys have trajectories with many irregularities. In addition, this paper shows that the Basic Education Development Index (IDEB, acronym in Portuguese) - the official index for measuring the quality of education in the municipalities - can reach a high value even if many students have irregular trajectories. This evidenced the selectivity effect embedded in this indicator. This paper suggests the incorporation of educational trajectories into the indicator to monitor the quality of education in Brazilian municipalities. © 2021, Associação Brasileira de Estudos Populacionais. All rights reserved.

continua

Quadro 5_continuação

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	ABSTRACT
School infrastructure and public investment in Education in Brazil: the importance of educational performance; [Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional]; [Infraestructura escolar y inversiones públicas en Educación en Brasil: la importancia para el desempeño educativo]	Vasconcelos, J.C.; Lima, P.V.P.S.; Rocha, L.A.; Khan, A.S.	2021	The article aims to identify if the infrastructure of schools and public investments in education contribute to an increase in educational performance. For this purpose, a school infrastructure index was created and, afterwards, quantile regression models were estimated, based on information on education expenditures, Index of Development of Basic Education - Ideb, and schools obtained in the Basic Education School Census for the years of 2007 and 2017. The main results showed that the implementation of infrastructure by the municipality influences the quality of education. In general, the municipality that lacks administrative mechanisms aimed at the management of education reduces its capacity to efficiently apply the resources destined to the sector © 2021, Ensaio. All Rights Reserved.
Impact of parfor on public elementary schools; [Impacto do parfor nas escolas públicas do ensino fundamental]	Souza, V.C.	2021	This study assesses the impact of the Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) in public schools. Operationally, the universe of PARFOR was reduced to Pedagogia courses and, its results, to the elementary school. The differences in differences (DD) method was used to assess whether there was an increase in the number of pedagogos, working in the benefited public schools, as well as an improvement in the Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) of those same schools. The results showed that PARFOR promoted a small increase in the number of pedagogos in school units, but about IDEB, the results were not conclusive. © 2021, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educacao. All rights reserved.
The quantification of quality: Some considerations on the school failure rates in Brazil	Gil, N. L.	2021	This article presents an analysis of the relations, observable in the Brazilian case, between school failure rates and the measurement of quality of teaching. The focus is put on discussions about the possibility of quantifying the quality of teaching as of the 20th century. Initially, the polysemy of the term quality and its implications for the quantification processes is discussed. The analysis of documentation allows to see that, in Brazil, the naturalization of the students' poor school performance coexisted with criticism of high rates of grade repetition as a mechanism of selectivity and exclusion. The overlapping of school failure rates and the measurement of the quality of teaching is, still today, perceptible in the Brazilian educational context, as it was observed by the analysis of construction of the IDEB (Basic Educational Development Index) that, since 2007, seek to quantify school quality in Brazil. This index comprises not only the measurement of the knowledge acquired by students, considered not to be a sufficient condition to assess teaching quality, but also the occurrence of a standardised school progression, with a low incidence of failure and dropout. © 2021

continua

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	ABSTRACT
Best practices and performance of municipal elementary schools in Ceará: Analysis of school management efficiency; [Melhores práticas e performance de escolas municipais do ensino fundamental no ceará: Análise da eficiência na gestão escolar]; [Mejores prácticas y desempeño de las escuelas primarias municipales de Ceará: Análisis de la eficiencia de la gestión escolar]	Soriano, F.F.; Salgado Junior, A.P.; Novi, J.C.; Soriano, D.F.; Rebehy, P.C.P.W.	2021	In Brazil, there is a concern with the quality of education, especially when analyzing the results of large-scale evaluations both at the national level, by the Basic Education Development Index (Ideb), and at the international level, by the Program for International Student Assessment (PISA). Thus, as a way of contributing to this issue, this study aimed to identify the best practices that can help improve the performance of Brazilian municipal elementary schools, considered of low socioeconomic level (NSE) in Ideb. The method used was quali-quantitative, where mathematical models were used, such as Data Envelopment Analysis (DEA), Quintile Analysis, Logistic Regression and case studies. As a result, 14 best practices were identified that may have contributed to the performance of schools considered efficient. It is hoped that the study can contribute to the enrichment of research in the area, in addition to the financial investment decision process, allocation of public resources and educational policies, through an efficient school management that aims to improve the quality of education in Brazil. © 2021, Arizona State University. All rights reserved.
A longitudinal analysis of Ideb in medium-sized cities in the State of São Paulo; [Uma análise longitudinal do Ideb em municípios de médio porte do estado de São Paulo]; [Un análisis longitudinal del Ideb en municipios de tamaño medio del estado de São Paulo]	Ramos, M.N.; Silva, L.; Silva, J.B.P.; Costa Filho, A.J.	2023	This study makes a longitudinal analysis of the basic education development index (Ideb) for the initial years of the elementary school in 49 medium-sized cities in the State of São Paulo. It takes into account the average performance over the years, the rate of average growth from one Ideb edition to another and the achievement of goals for each edition. The multivariate statistical technique of principal component analysis (PCA) was used to analyze the original data matrix from 49 municipalities for 7 editions of the Ideb calculation. According to the three aspects analyzed, it was possible to establish the cities that stood out the most. In addition, two results caught our attention: the importance of the year 2013, relative to the others, to explain the variance of the original data and the existence of a plateau from 2017 to 2019 in the Ideb of the 49 cities © 2023, Ensaio. All Rights Reserved.

continua

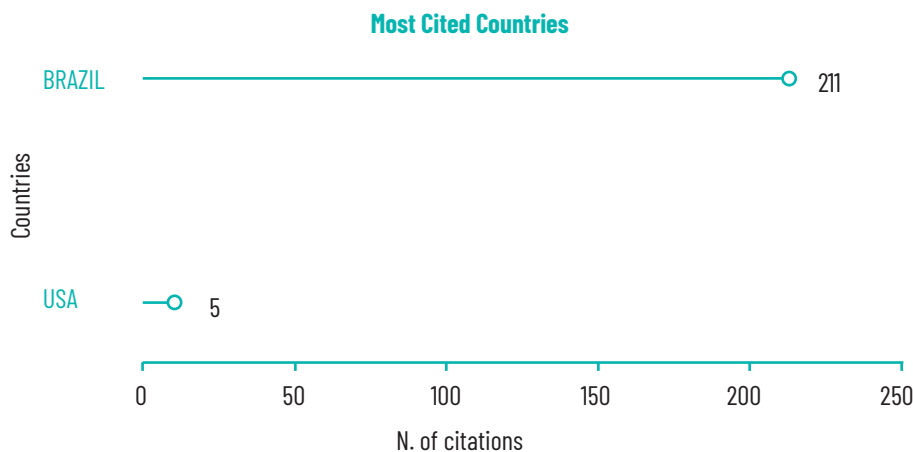
Quadro 5_continuação

TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO	ABSTRACT
The Ideb algorithm and the projected goals for Brazilian Education: a statistical-mathematical analysis; [O algoritmo do Ideb e as metas projetadas para a Educação brasileira: uma análise estatístico-matemática]; [El algoritmo del Ideb y las metas proyectadas para la educación brasileña: un análisis estadístico-matemático]	Soares, D.J.M.; Soares, T.E.A.; Santos, W.	2023	This paper aims to analyze, under the theoretical possibilities of the indicary paradigm, the methodology used in the construction of the Ideb algorithm and of intermediate goals for the quality of Brazilian Education, looking for evidence that will lead us to understand the concept of quality of Education assumed by the indicator. It is a qualitative study, which uses researching bibliographies and analyzing documents as a theoreticalmethodological approach considering, as sources, the official technical notes made available to describe the statistical-mathematical procedures utilized in the design of the indicator. Results showed the mathematical rigor and the care taken by MEC/Inep professionals to differentiate the biennial goals projected for each teaching modality and in all administrative spheres. On the other hand, they expose some weaknesses at not considering the specificities surrounding the Brazilian educational reality, compromising the reliability of the evidenced results © 2023, Ensaio.All Rights Reserved.

Fonte: elaboração dos autores (2023).

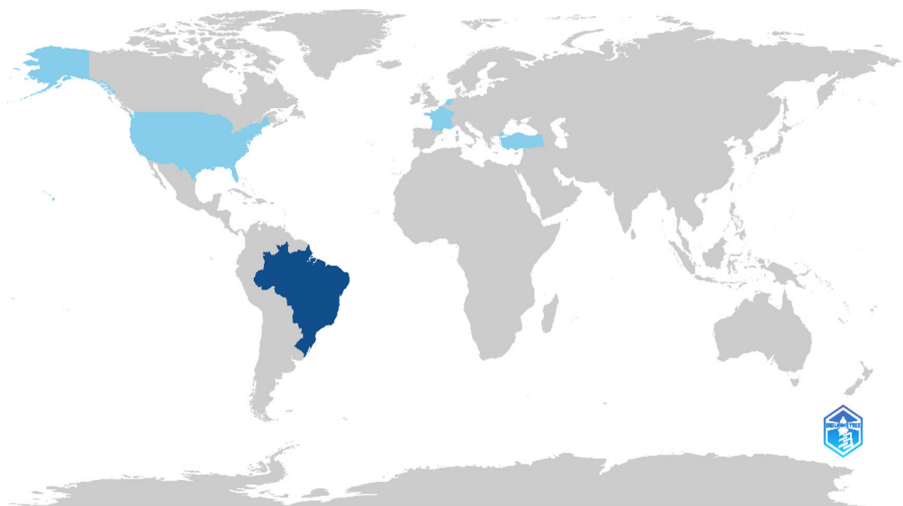
Os gráficos a seguir demonstram os diversos aspectos das publicações encontradas na plataforma Scopus, resultantes após a exportação para o Bibliometrix sobre o objeto de estudo. O Gráfico 3 retrata onde o tema IDEB é mais citado, e o Gráfico 4 representa os países com maior número de publicações sobre o tema. O Brasil se destaca, o que é compreensível, visto que se trata de algo do país, por isso o maior número de publicações, seguido pelos Estados Unidos.

Gráfico 3.
Mais citado nos países



Fonte: elaboração dos autores utilizando o Bibliometrix (2023).

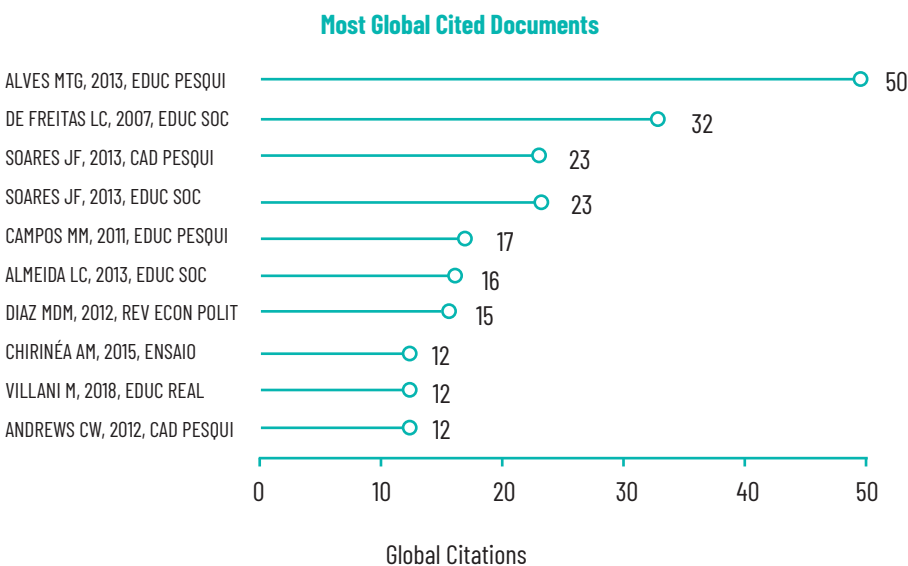
Gráfico 4.
Países com maior número de produções científicas sobre o tema



Fonte: elaboração dos autores utilizando o Bibliometrix (2023).

O Gráfico 5 representa quais são os documentos mais citados mundialmente acerca do objeto de estudo, onde o documento com maior número de citações foi citado 50 vezes até o momento.

Gráfico 5.
Documentos mais citados em nível mundial



Fonte: elaboração dos autores utilizando o Bibliometrix (2023).

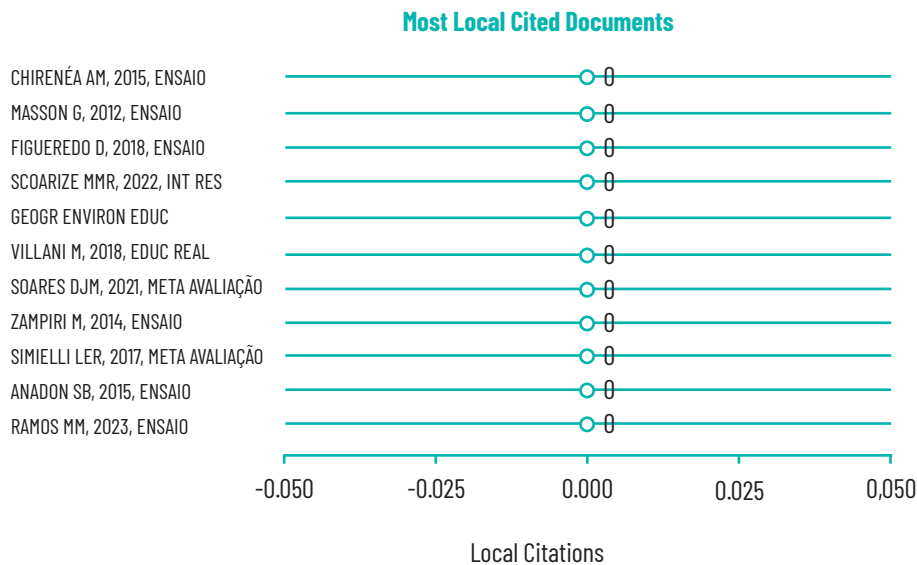
Em nível nacional, os Gráficos 6, 7 e 8 representam os autores, documentos e fontes mais citadas, respectivamente, dentro do recorte temporal delimitado.

Gráfico 6.
Autores mais citados em nível nacional



Fonte: elaboração dos autores utilizando o Bibliometrix (2023).

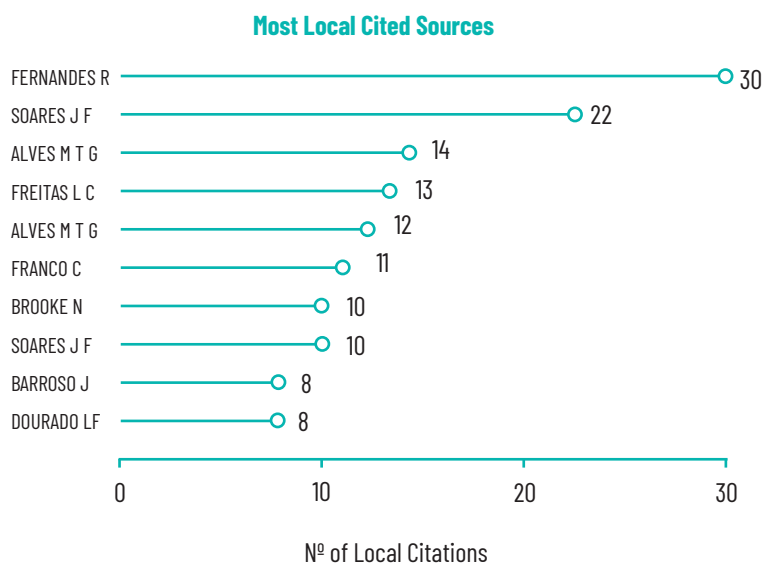
Gráfico 7.
Documentos mais citados em nível nacional



Fonte: elaboração dos autores utilizando o Bibliometrix (2023).

Gráfico 8.

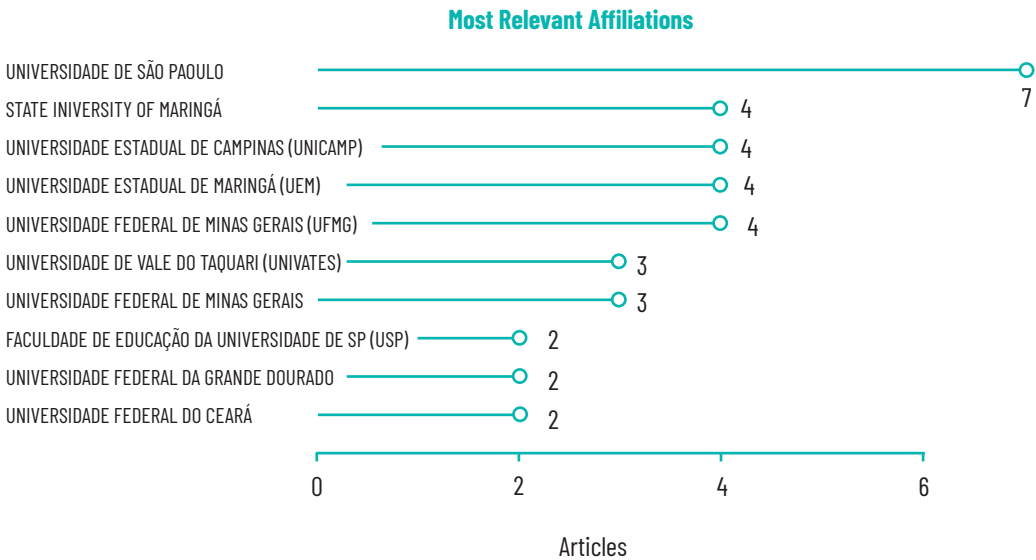
Fontes mais citadas em nível local



Fonte: elaboração dos autores utilizando o Bibliometrix (2023).

O Gráfico 9 representa as Instituições de ensino às quais as produções científicas estão relacionadas e de onde partiram as publicações. A Universidade de São Paulo tem o maior número de publicações, enquanto a Universidade Federal do Ceará tem o menor número.

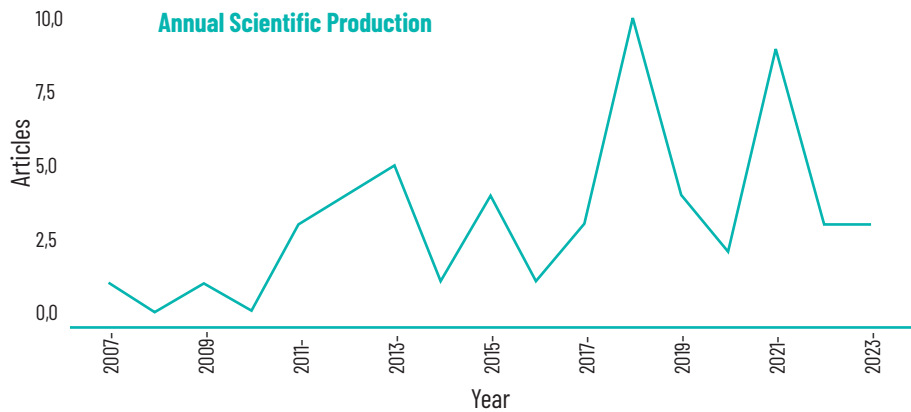
Gráfico 9.
Afiliações mais relevantes



Fonte: elaboração dos autores utilizando o Bibliometrix (2023).

O Gráfico 10 traz a representação por ano com maior número de publicações, no qual temos como ponto mais alto o ano de 2021.

Gráfico 10.
Produções científicas por ano

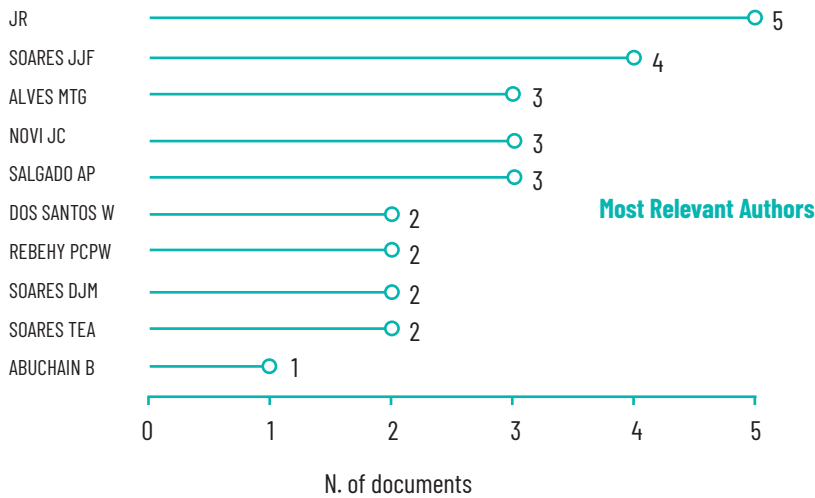


Fonte: elaboração dos autores utilizando o Bibliometrix (2023).

Os Gráficos 11 e 12 trazem os dados dos autores e fontes mais relevantes, nessa ordem, sobre o IDEB.

Gráfico 11.

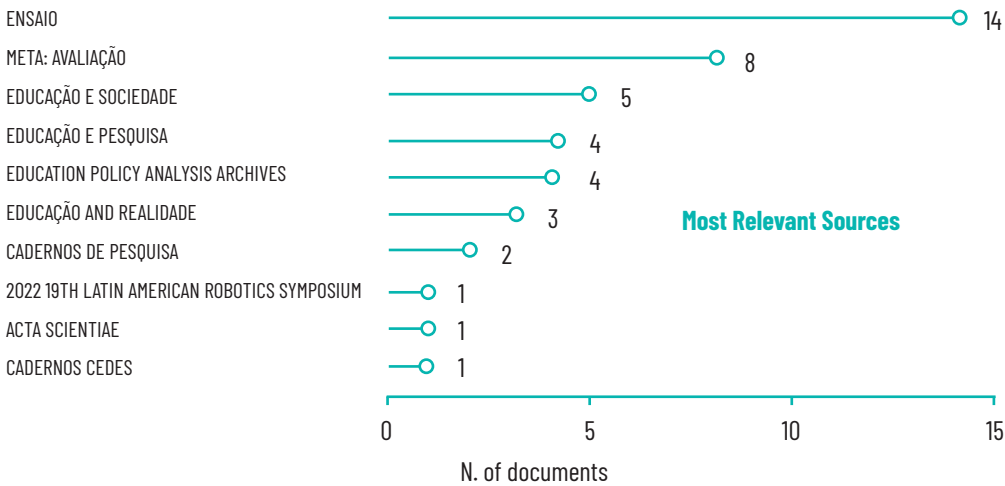
Autores mais relevantes



Fonte: elaboração dos autores utilizando o Bibliometrix (2023).

Gráfico 12.

Fontes mais relevantes

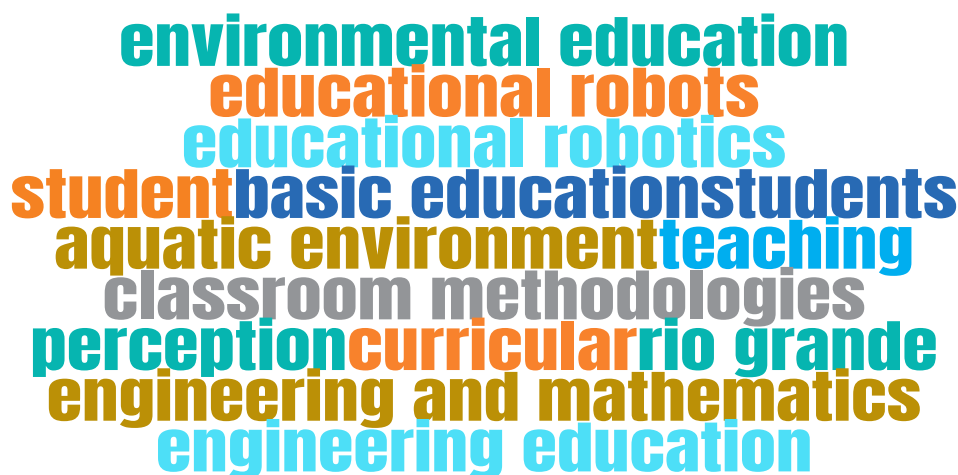


Fonte: elaboração dos autores utilizando o Bibliometrix (2023).

A Figura 5 é uma representação da nuvem de palavras extraída do pacote Bibliometrix, sobre o tema. Vale salientar que nenhuma palavra se sobrepõe à outra em nível de importância, todas apresentam o mesmo grau de representatividade.

Figura 5.

Nuvem de palavras



Fonte: elaboração dos autores utilizando o Bibliometrix (2023).

7.5. Conclusão

O presente estudo visou ao aprofundamento dos conhecimentos sobre o IDEB. Após a realização de análise bibliométrica através do tema, utilizando o pacote do RStudio Bibliometrix, foi possível compreender alguns fatores, demonstrando-os em figuras, gráficos e tabelas, buscando uma maior compreensão, por exemplo, do nível de publicações sobre a temática ser maior no Brasil, tendo com auge de produções o ano de 2021. Com base na busca e retorno recebido, da Plataforma de busca Scopus, no recorte temporal utilizado, o número de publicações foi bem pequeno, tendo como limitante a inserção de novos termos de

busca, pois, ao inserirmos novos termos, esse número se mostrava ainda menor. Considerando a relevância social do tema em questão, acreditávamos encontrar um número bem maior de produções científicas.

O objetivo proposto, que era um levantamento bibliométrico sobre os 10 mais relevantes documentos acerca do IDEB, nos anos entre 2021 e 2023, foi atendido de forma bem satisfatória para o momento, deixando espaço para estudos posteriores, que poderão ser desenvolvidos a partir do Estado do Conhecimento e análise de conteúdo. Os documentos poderão ser trabalhados interpretativamente, analisando seus impactos nos resultados, tendo em vista que é um índice mensurador de desenvolvimento e qualidade da educação.

7.6. REFERÊNCIAS

BIBLIOMETRIX. Home. **Bibliometrix**. Disponível em: <https://www.bibliometrix.org/home/>. Acesso em: 11 nov. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 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. 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. Brasília: MEC/CNE, 2017. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 02 nov. 2023

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23/12/1996, p. 27833. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Muni-

cípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, 25/04/2007, p. 5. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 0/01/2001, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.16, n. 59, p. 229-25, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362008000200005>. Acesso em: 02 jul. 2024.

DARLING-HAMMOND, Linda; ASCHER, Carol. Creating accountability in big city schools. **Urban Diversity Series**, n. 102, 1991. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED334339>. Acesso em: 03 jul. 2024.

FERRAROTO, Luana. As repercussões das avaliações externas em larga escala na organização do trabalho pedagógico: uma possibilidade de discussão a partir do estágio supervisionado. **Educação em Revista**, v. 38, 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/36707>. Acesso em: 02 jul. 2024.

GONSALVES, Elisa Pereira. Conversas sobre iniciação à pesquisa científica. Campinas: Alínea, 2001. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/373>. Acesso em 10 jun. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MESQUITA, Silvana. **Os resultados do IDEB no cotidiano escolar**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em

Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=MESQUITA%2C+Silvana.+Os+resultados+do+IDEB+no+cotidiano+escolar.+2012>. Acesso em 11 jun. 2024.

MORESI, Eduardo Abreu Dutra *et al.* Learning Assessment: Mapping Research and Educational Policy Agendas. **Computer Supported Qualitative Research**, v. 1345, p. 31-44, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-3-030-70187-1_3. Acesso em: 02 jul. 2024.

NARDI, Elton Luiz; SCHNEIDER, Maria Pasqual; RIOS, Mônica Piccione. Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2, jun. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GrKJCJJMkPMwVhmKH5LcvBz/?format=pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

NÓVOA, Antonio. Para análise das instituições escolares. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PASCHOALINO, J. B.; FIDALGO, F. A lógica brasileira da avaliação: impactos no currículo escolar a partir do sacrossanto IDEB. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 34, p. 103-116, 2011. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=PASCHOALINO%2C+J.+B.%3B+FIDALGO%2C+F.+A.+I%-C3%B3gica+brasileira+da+avalia%C3%A7%C3%A3o%3>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SCHMIDT, João Pedro. Para estudar políticas públicas: aspectos conceituais, metodológicos e abordagens teóricas. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n. 56, p. 119-149, set/dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rdunisc.v3i56.12688>. Acesso em: 02 jul. 2024.

SCOPUS. Welcome to Scopus Preview. **Scopus**. Disponível em: <http://www.scopus.com>. Acesso em: 05 nov. 2023.

STRAUSS, Anselm, CORBIN, Juliet. **Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de Teoria Fundamentada**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

8.

ALIMENTAÇÃO ESCOLAR E OS PROGRAMAS DE SUCESSO

Marlúcia Lima de Sousa Meneses²⁰

Geraldo Caliman²¹

*“Gente é pra brilhar,
não pra morrer de fome.”*

Caetano Veloso

8.1. INTRODUÇÃO

A epígrafe acima, de autoria do compositor brasileiro Caetano Veloso, convida à reflexão sobre a urgência de enfrentar a fome como uma violação de direitos humanos fundamentais. Ao afirmar que “gente é pra brilhar”, o autor remete à ideia de que todas as pessoas devem ter asseguradas condições de vida dignas, o que inclui o acesso regular e suficiente à alimentação.

A fome representa um dos mais persistentes e complexos desafios sociais contemporâneos, afetando milhões de indivíduos em escala global resultando em políticas públicas de combate à fome, entre elas os programas de alimentação escolar.

Este estudo propõe-se analisar como os programas de alimentação escolar, a partir das experiências do Programa Nacional de Alimentação

20 Doutoranda em Educação na Universidade Católica de Brasília-DF/Brasil. Formação Acadêmica. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7893574776525070>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7802-0218>. E-mail: marluciaedf@gmail.com.

21 Professor do Programa de Educação; Coordenador e Titular para a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. <https://lattes.cnpq.br/0986657832961163> <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646> E-mail: ger.caliman@gmail.com

Escolar (PNAE), no Brasil, e do *Midday Meal Scheme* (MDM), na Índia, contribuem para a mitigação da fome e da má nutrição, a promoção da saúde e do desempenho educacional dos estudantes, bem como para a efetivação do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) e o fortalecimento da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN).

Este estudo adota uma abordagem qualitativa e exploratória, fundamentada na análise documental e na revisão bibliográfica. A escolha por essa abordagem justifica-se pela natureza interpretativa da pesquisa, voltada à compreensão das especificidades e dos impactos de programas públicos complexos, como o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e o *Midday Meal Scheme* (MDM).

Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos e pelas políticas às suas práticas, sendo adequada para o estudo de fenômenos sociais em profundidade. A análise documental contempla legislações, diretrizes técnicas, relatórios institucionais, dados de organizações internacionais, como a FAO, o Programa Mundial de Alimentos (WFP) e a UNESCO, além de documentos oficiais dos governos do Brasil e da Índia. Também são examinadas produções acadêmicas nacionais e internacionais que discutem o papel da alimentação escolar na promoção da segurança alimentar e do direito à educação.

De acordo com Ludke e André (2022), os documentos constituem uma fonte valiosa para a pesquisa, pois permitem ao investigador extrair evidências que fundamentam suas afirmações e interpretações. Entre as vantagens dessa técnica, os autores apontam o baixo custo financeiro, exigindo essencialmente tempo, atenção e rigor na seleção e análise do material mais relevante. A análise documental, assim, complementa outras técnicas qualitativas e se mostra privilegiada para compreender as estratégias e os discursos institucionais que orientam as políticas públicas.

O artigo organiza-se da seguinte forma: além da introdução, apresentam-se, inicialmente, o contexto e os fundamentos do Programa

Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), no Brasil; em seguida, examina-se o *Midday Meal Scheme* (MDM), implementado na Índia; por fim, discutem-se elementos analíticos comuns às duas experiências e são tecidas as considerações finais.

8.2. O PROGRAMA NACIONAL DE ALIMENTAÇÃO ESCOLAR (PNAE) NO BRASIL

Segundo o Índice Global da Fome de 2024, o Brasil ocupa a 33ª posição entre 127 países com dados suficientes para o cálculo do índice (Welthungerhilfe; Concern Worldwide; IFHV, 2024).

Apesar de apresentar uma pontuação de 6,6, o que indica um nível baixo de fome, o país permanece no mapa da fome, evidenciando desafios persistentes relacionados à insegurança alimentar.

Diante desse cenário, diversos países têm adotado programas de alimentação escolar como estratégia para mitigar os efeitos da fome e da má nutrição, promovendo a saúde dos estudantes e contribuindo para a efetivação do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA). Atualmente, cerca de 169 países contam com políticas públicas voltadas à alimentação escolar, reconhecendo a importância dessas ações não apenas para a segurança alimentar e nutricional, mas também para a permanência e o desempenho educacional de crianças e adolescentes (Nogueira, 2022).

Além disso, esses programas desempenham um papel estratégico no fortalecimento da economia local, sobretudo por meio da aquisição de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar. Dessa forma, contribuem para a promoção da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) em suas múltiplas dimensões: disponibilidade, acesso e utilização dos alimentos.

O ambiente escolar revela-se, assim, como um espaço privilegiado para a implementação de práticas alimentares saudáveis, mediante o fornecimento regular de refeições e a realização de ações de educação alimentar e nutricional. O consumo efetivo da alimentação escolar pelos

estudantes é, nesse contexto, um fator essencial para o êxito das metas estabelecidas pelas políticas públicas em vigor.

Tais programas não se limitam a suprir as necessidades nutricionais básicas de crianças, adolescentes e adultos em idade escolar. Eles também visam fomentar o desenvolvimento cognitivo e físico, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e reduzir os índices de evasão escolar.

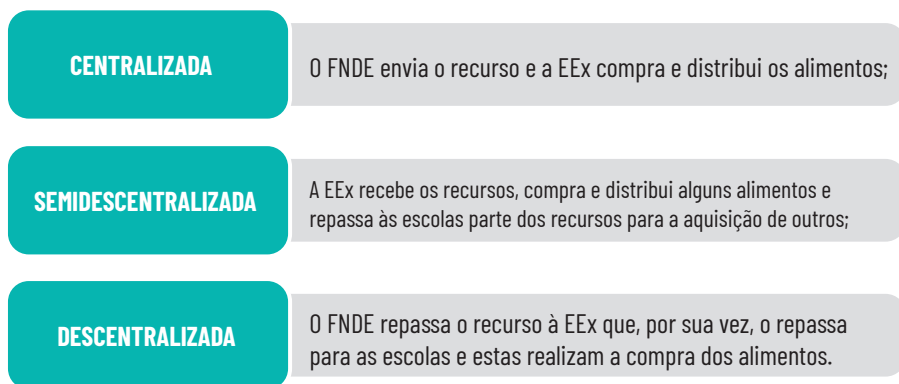
No contexto brasileiro, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) configura-se como uma das mais longevas e consolidadas políticas públicas voltadas à segurança alimentar. Criado na década de 1950, o programa passou por significativas reformulações, ajustando-se aos diferentes desafios nutricionais enfrentados ao longo das décadas, tais como a desnutrição infantil e, mais recentemente, a obesidade. Entre os principais resultados alcançados, destacam-se a redução da fome, o combate à insegurança alimentar e a prevenção de doenças como obesidade e diabetes infantil (Maiellaro, 2022).

A Lei nº 11.947/2009 representa um marco importante ao assegurar a alimentação como um direito, superando o caráter assistencialista que perdurou por muito tempo. Atualmente, o programa está regulamentado pela Resolução CD/FNDE nº 06, de 8 de maio de 2020, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE, 2020). O PNAE assegura alimentação adequada e saudável aos estudantes da educação básica matriculados em escolas públicas e instituições filantrópicas, com o objetivo de contribuir para o crescimento e desenvolvimento biopsicossocial, bem como para a formação de hábitos alimentares saudáveis (Brasil, 2009).

A gestão do PNAE pode assumir diferentes formatos, conforme as diretrizes legais e normativas estabelecidas pelo FNDE, envolvendo os entes federados em distintos graus de autonomia e responsabilidade. Conforme demonstrado na Figura 6, há múltiplas formas de gestão pactuadas entre a União, os estados e os municípios, o que permite flexibilidade na implementação do programa em diferentes contextos regionais.

Figura 6.

Formas de gestão do PNAE



Fonte: Adaptada da Cartilha do Conselheiro (TCU, 2017)

Conforme exposto na Cartilha do Conselheiro (TCU, 2017), as formas de gestão dos recursos financeiros repassados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) podem ser classificadas em três modalidades: centralizada, semidescentralizada e descentralizada.

Na gestão centralizada, a entidade executora (geralmente a Secretaria de Educação) recebe integralmente os recursos, realiza a aquisição dos gêneros alimentícios e os distribui diretamente às unidades escolares.

Na modalidade semidescentralizada, parte dos recursos é administrada pela entidade executora, que adquire uma parcela dos alimentos, enquanto a outra parte é repassada diretamente às escolas, que ficam responsáveis pela aquisição de determinados gêneros alimentícios.

Na gestão descentralizada, cada escola recebe diretamente os recursos financeiros e é responsável pela compra dos alimentos, muitas vezes com a participação ativa da comunidade escolar, especialmente dos pais ou responsáveis pelos estudantes.

Em 2024, o orçamento federal destinado ao PNAE foi de R\$ 3,6 bilhões, beneficiando aproximadamente 42,2 milhões de estudantes da

educação infantil, ensino fundamental, médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Brasil, 2025). Conforme estabelecido na legislação vigente, os estados e municípios devem complementar, obrigatoriamente, os recursos repassados pela União, assegurando a plena execução do programa em nível local (Brasil, 2025).

Nas escolas de tempo parcial, as refeições geralmente são servidas durante os intervalos das aulas, enquanto nas instituições de tempo integral são ofertadas três refeições diárias, garantindo maior cobertura nutricional ao longo da jornada escolar (Brasil, 2025).

Em relação ao valor per capita, Meneses (2023), em sua pesquisa sobre a alimentação escolar no estado do Piauí, conclui que os recursos financeiros destinados ao programa são insuficientes para garantir o padrão de qualidade preconizado pelo PNAE. Essa limitação orçamentária torna-se ainda mais preocupante diante da ausência de reajustes anuais, o que compromete a sustentabilidade e a efetividade da política ao longo do tempo.

Nesse sentido, a pesquisa de Alencar *et al.* (2023) evidenciou a redução dos repasses financeiros destinados à alimentação escolar. A diminuição dos recursos e o enfraquecimento de programas de ensino vinculados à segurança alimentar confirmam a hipótese de que as mudanças nos hábitos alimentares dos estudantes podem impactar negativamente seu desempenho escolar, uma vez que a má alimentação e a desnutrição interferem diretamente na qualidade da aprendizagem.

Um dos pilares fundamentais do PNAE é a obrigatoriedade de destinar no mínimo 30% dos recursos financeiros repassados pelo FNDE para a aquisição de gêneros alimentícios oriundos da agricultura familiar (Brasil, 2009). A Lei nº 14.660/2023, prioriza grupos formais e informais de mulheres da agricultura familiar na aquisição de alimentos no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), uma conquista das agricultoras (Brasil, 2023). São alterações que visam fomentar o desenvolvimento rural sustentável, valorizar o cooperativismo e fortalecer as economias locais por meio da produção de alimentos saudáveis e regionais.

No Brasil, o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) configura-se como uma das políticas públicas mais antigas e duradouras no campo educacional. O estudo realizado por Deus e Silva (2023) evidencia que a conscientização acerca da importância da alimentação saudável desempenha um papel estratégico no desempenho escolar dos estudantes e, conseqüentemente, no desenvolvimento econômico do país, ao influenciar os hábitos alimentares das famílias. As autoras identificaram que a política pública analisada teve um impacto mais expressivo entre os alunos pertencentes aos estratos socioeconômicos mais baixos, o que sugere que os benefícios foram mais significativos para estudantes em situação de vulnerabilidade, reafirmando o potencial equitativo da medida. Em termos de abrangência, apenas a Índia supera o Brasil no número de refeições escolares oferecidas, sendo o *Midday Meal Scheme* reconhecido como o maior programa de alimentação escolar do mundo (Maiellaro, 2022), conforme será abordado na próxima seção.

8.3. O MIDDAY MEAL SCHEME (MDM) NA ÍNDIA

Segundo o Índice Global da Fome de 2024, a Índia ocupa a 105ª posição entre 127 países, com uma pontuação de 27,3, o que indica um nível de fome grave. (Welthungerhilfe; Concern WorldWide; Instituto de Direito Internacional da Paz e conflitos armados, 2024). Essa pontuação é composta por quatro indicadores principais: subnutrição, nanismo, emagrecimento infantil e mortalidade infantil, refletindo um quadro persistente de insegurança alimentar e desnutrição entre a população infantil.

Maiellaro (2022), apresenta a origem do MDM, que tem raízes históricas que remontam a 1925, quando foi implementado pela *Madras Municipal Corporation* como política de apoio a crianças socialmente vulneráveis. Diante de uma população infantil extensa e de uma elevada proporção de famílias em situação de pobreza, o fornecimento de re-

feições gratuitas nas escolas tornou-se uma estratégia fundamental para garantir nutrição, acesso à educação e redução das desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, o *Midday Meal Scheme* (MDM), programa nacional de alimentação escolar da Índia, destaca-se como o maior do mundo em número de beneficiários, atendendo diariamente mais de 110 milhões de crianças (Nogueira, 2022). A iniciativa teve início nos anos 1960, como resposta aos elevados índices de desnutrição e analfabetismo que afetavam a infância indiana. A oferta da “refeição do meio-dia” foi, desde os anos 1960, uma estratégia central para garantir nutrição básica e universalização do ensino fundamental (Chmielewska; Souza, 2011).

Em 2001, por determinação da Suprema Corte do país, tornou-se obrigatória a oferta de uma refeição nutritiva por dia a todos os estudantes do ensino fundamental matriculados em escolas públicas e instituições subsidiadas pelo governo. (Chmielewska; Souza, 2011). Em 2008, o programa foi ampliado para todo o território nacional, consolidando-se como uma política pública estruturante voltada à promoção da saúde infantil, ao combate à fome e à universalização da educação básica.

Os desafios e avanços nas Políticas de Alimentação Escolar na Índia indicam que o MDM tem contribuído significativamente para o aumento da matrícula escolar, melhoria dos indicadores nutricionais e redução da evasão escolar, especialmente entre crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Paralelamente ao MDM, o governo indiano desenvolve outras políticas de segurança alimentar, como o *Targeted Public Distribution System* (TPDS), que subsidia alimentos básicos para mais de 160 milhões de famílias, ampliando a cobertura das ações sociais. Esse sistema contribui para a ampliação do alcance das políticas de segurança alimentar e nutricional no país, funcionando de forma complementar ao programa de alimentação escolar (Chmielewska; Souza, 2011).

Kaur (2021 *apud* Deus; Silva, 2023) analisou o impacto da intensidade da implementação do programa de alimentação escolar gratuito na Índia, o *Mid Day Meal Scheme*, sobre a taxa de matrículas em escolas primárias. Utilizando a variação estadual e temporal da presença da política como variável instrumental, estimou o Efeito Médio Local do Tratamento (LATE). Os resultados indicaram aumento na probabilidade de matrícula, especialmente entre meninas e grupos socialmente vulneráveis, evidenciando o potencial do programa para reduzir desigualdades de gênero na participação escolar.

8.4. BRASIL E ÍNDIA: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS

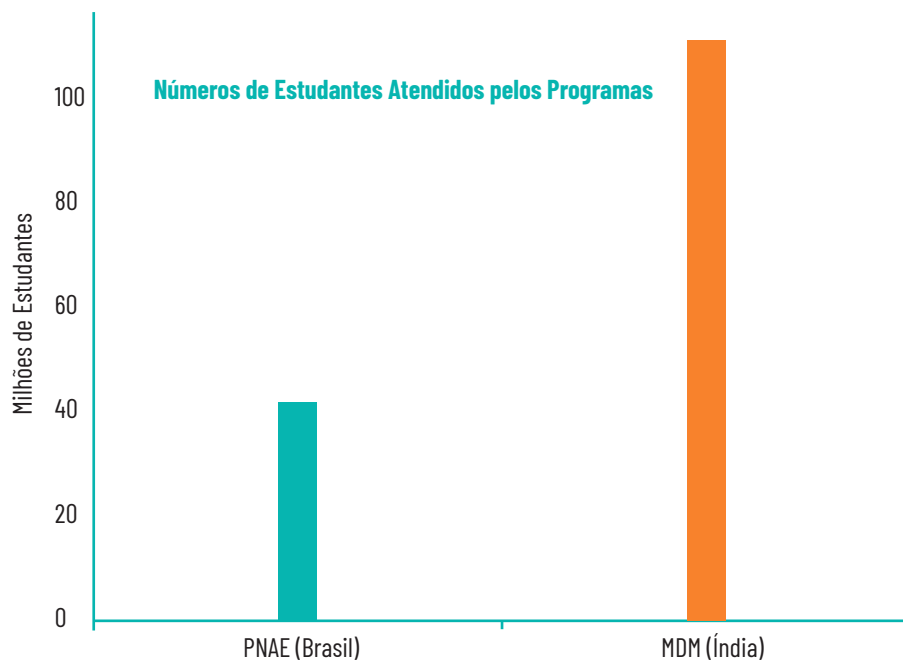
De acordo com Shaji e Pinheiro (2021), tanto o Brasil quanto a Índia apresentaram avanços expressivos na formulação e implementação de políticas de alimentação escolar. No entanto, persistem desafios quanto à continuidade institucional, à sustentabilidade financeira e à efetividade na execução local, exigindo marcos legais robustos, financiamento estável e mecanismos de governança intersetorial.

Chmielewska e Souza (2011) destacam que o sucesso de programas dessa natureza depende fortemente da articulação entre os diversos níveis de governo, a sociedade civil e os produtores locais. Na Índia, o MDM tem demonstrado continuidade como política de Estado, ainda que com forte centralização. No Brasil, embora o PNAE seja reconhecido internacionalmente por sua estrutura e abrangência, enfrenta dificuldades relacionadas à adesão da agricultura familiar à política de compras públicas, devido a entraves logísticos, necessidade de capacitação técnica e falta de garantias de preços.

O atendimento na Índia torna seu programa o primeiro, conforme gráfico:

Gráfico 13.

Estudantes atendidos por programas no Brasil e na Índia



Fonte: Maiellaro (2022), adaptada pela autora

O programa na Índia consegue atender 100 milhões de beneficiários o que o torna robusto, enquanto o do Brasil atende 40 milhões.

Conforme aponta Maiellaro (2022), os programas de alimentação escolar devem ser concebidos como políticas de Estado permanentes, não apenas como medidas emergenciais. A alimentação escolar extrapola a função de fornecer refeições, pois envolve dimensões essenciais à saúde pública, à equidade social, à segurança alimentar e ao próprio processo de ensino-aprendizagem. O autor enfatiza que a existência de milhões de crianças vivendo com fome ou insegurança alimentar justifica a centralidade desses programas nas agendas públicas (Maiellaro, 2022).

Países africanos vêm se inspirando nos modelos brasileiro e indiano para desenvolver ou expandir seus próprios programas de alimen-

tação escolar. O caso brasileiro, em particular, tem sido reconhecido por sua capacidade de reduzir os impactos da pobreza e da fome por meio de políticas públicas integradas, sem interferência política direta, e com forte participação social.

A trajetória desses programas, apesar dos inúmeros desafios, é também marcada por avanços, que demonstram sua importância como política pública essencial.

Apesar dos avanços conseguidos nos últimos anos, tanto pelo governo do Brasil como pelo governo indiano, a questão do direito à alimentação ainda é foco de intensa preocupação desses países. O governo brasileiro, por meio de programas sociais como Bolsa Família, Bolsa Cidadã, entre outros programas, conseguiu avançar na eliminação da fome no Brasil. Além disso, ao incluir o direito social à alimentação na Constituição, o Brasil reafirmou seu compromisso nessa direção. A Índia, por meio das políticas de inclusão social como Programa Nacional de Benefício à Família, Alimentação para Todos etc., também evoluiu nas questões envolvendo o direito à alimentação. Mas todos esses programas devem ser fundamentados e amparados por uma legislação sólida capaz de garantir a continuidade das ações que objetivem a eliminação da fome (Shaji; Pinheiro, 2021, p. 441)

Conforme observam Shaji e Pinheiro (2021), tanto o Brasil quanto a Índia apresentam experiências bem-sucedidas na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à alimentação escolar. No entanto, em ambos os países persistem desafios estruturais relacionados à continuidade, sustentabilidade e ao fortalecimento institucional das ações. A superação de tais obstáculos requer a consolidação de marcos legais consistentes, mecanismos de financiamento estáveis e modelos de governança colaborativa entre os diversos níveis de governo.

Nesse sentido, Chmielewska e Souza (2011) argumentam que o êxito de programas dessa natureza depende da articulação entre o governo central, a sociedade civil e os produtores locais, com vistas à construção de políticas públicas integradas e socialmente legitimadas. No contexto indiano, o MDM consolidou-se como uma política de Estado,

caracterizada por forte centralização e continuidade. Já no Brasil, apesar da estrutura consolidada do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), há entraves significativos, sobretudo no que se refere à inserção da agricultura familiar nas compras institucionais, em virtude de limitações técnicas, logísticas e da ausência de garantias mínimas de comercialização

8.5. CONCLUSÃO

A análise das experiências do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), no Brasil, e do *Midday Meal Scheme* (MDM), na Índia, permitiu constatar que ambos os programas representam estratégias sólidas e multifuncionais voltadas à mitigação da fome e da má nutrição entre estudantes em idade escolar, atuando de maneira efetiva na promoção da saúde, no estímulo à permanência escolar e na melhoria do desempenho acadêmico.

Em relação ao PNAE, destaca-se a consolidação de um marco legal robusto, com diretrizes que incorporam princípios do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), especialmente por meio da obrigatoriedade da aquisição de alimentos da agricultura familiar e da transversalidade com ações de educação alimentar e nutricional. Sua governança participativa, aliada à descentralização da gestão e ao controle social, contribui para o fortalecimento da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), nas dimensões de acesso, qualidade e uso dos alimentos.

Por sua vez, o MDM configura-se como uma política de grande escala que, embora enfrente desafios operacionais, tem mostrado impactos significativos na redução da desnutrição e na ampliação da frequência escolar, sobretudo entre populações vulneráveis, como meninas, castas marginalizadas e grupos étnicos minoritários. A centralidade do programa na agenda educacional e nutricional indiana evidencia o reconhecimento do papel da alimentação escolar como promotora de inclusão e equidade.

A partir da análise dos dois casos, foi possível identificar elementos comuns que explicam seu relativo sucesso, tais como: compromisso governamental, alocação regular de recursos públicos, abrangência nacional, articulação intersetorial e monitoramento constante. Tais características sustentam a alimentação escolar como política pública estruturante e de longo prazo, com capacidade de influenciar positivamente não apenas indicadores nutricionais, mas também o desenvolvimento humano e educacional.

Conclui-se, portanto, que os programas de alimentação escolar analisados vão além da função assistencialista: eles materializam o DHAA em contextos escolares, fortalecem os sistemas públicos de educação e promovem a SAN de forma integrada. As evidências reunidas neste estudo reforçam a importância de tais políticas como instrumentos fundamentais na promoção da justiça social e do desenvolvimento sustentável, especialmente em países marcados por profundas desigualdades socioeconômicas.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, N. S.; LIMA, F. A. X.; ARAÚJO, J. A. de. Análise da trajetória dos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar de 2014 a 2020. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 31, e0233890, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-403620230031390>

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União, seção 1**, Brasília, DF, 17 jun. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: 09 maio 2025.

BRASIL. Lei nº 14.660, de 23 de agosto de 2023. **Diário Oficial da União**, 24 de agosto de 2023, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14660.htm. Acesso em: 17 jun. 2025.

BRASIL. **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)** 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/transparencia-e-prestacao-de-contas/relatorio-de-gestao-1/relatorio-de-gestao-2024/desempenho-da-gestao/areas-finalisticas/alimentacao-escolar-2023>. Acesso em : 03 jun. 2025

CHMIELEWSKA, D.; SOUZA, D.. **Segurança alimentar como um caminho para a inclusão produtiva: lições do Brasil e da Índia**. Brasília, DF: IPC-IG, 2011. (Working Paper; n. 76). Disponível em: <https://ipcig.org/pub/IPCWorkingPaper76.pdf>. Acesso em: 09 maio 2025.

DEUS, C. de; SILVA, M. M. da C.. A atuação de nutricionistas no PNAE e seus efeitos sobre o desempenho escolar. **Estudos Econômicos**, São Paulo, v. 53, n. 2, p. 411-455, abr./jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-41615323c>

FNDE – FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CD/FNDE nº 06, de 8 de maio de 2020**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-no-6-de-08-de-maio-de-2020/view>. Acesso em: 17 jun. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 3. ed. São Paulo: EPU, 2022. MAIELLO, João Roberto. Programas de alimentação escolar pelo mundo: preservação da saúde física e cognitiva das crianças e adolescentes. In: VENDRAMETTO, E. (org.). **Alimentação escolar: vamos colocar os pratos à mesa**. Brasília, DF: Liber Livro, 2022. p. 39-64.

MENESES, M. L. de S.. **A política de alimentação escolar no ensino médio da rede estadual do Piauí**. Teresina: Acadêmica Editorial, 08 jun. 2023. E-book. Disponível em: <https://publicacoes.even3.com.br/book/a-politica-de-alimentacao-escolar-no-ensino-medio-da-rede-estadual-do-piaui-2509935>. Acesso em: 28 jun. 2025.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

NOGUEIRA, D. T. de A. F. Programa Nacional de Alimentação Escolar: aspectos históricos, base legal e financiamento. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/85330>. Acesso em: 09 maio 2025.

SHAJI, T.; PINHEIRO, E. S.. Alimentação como direito social na Índia e no Brasil: breve análise comparativa. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://revistajuridica.presidencia.gov.br/index.php/saj/article/view/120>. Acesso em: 09 maio 2025.

WELTHUNGERHILFE; CONCERN WORLDWIDE; INSTITUTO DE DIREITO INTERNACIONAL DA PAZ E CONFLITOS ARMADOS (IFHV). **Global Hunger Index (GHI)**: 2024. BRASIL. Disponível em: <https://www.globalhungerindex.org/india.html>. Acesso em: 18 jun. 2025.

WELTHUNGERHILFE; CONCERN WORLDWIDE; INSTITUTO DE DIREITO INTERNACIONAL DA PAZ E CONFLITOS ARMADOS (IFHV). **Global Hunger Index (GHI)**: 2024. ÍNDIA. Disponível em: <https://www.globalhungerindex.org/india.html>. Acesso em: 18 jun. 2025.

TCU – TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho de Alimentação Escolar. **Cartilha para conselheiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. 1. ed. Brasília: TCU, 2017. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.tcu.gov.br/data/files/46/B3/C4/E8> Acesso em: 17 jun. 2025.

9.

CONVIVÊNCIA DIGITAL E EMOÇÕES EM REDE: COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS DE ADOLESCENTES NAS MÍDIAS SOCIAIS

Aline Barbosa Xavier Muniz²²

Patricia Pontes Bezerra²³

Geraldo Caliman²⁴

9.1. INTRODUÇÃO

O uso intensivo das redes sociais por adolescentes, entre outras mudanças culturais, transformou de maneira profunda como se relacionam, expressam emoções e desenvolvem vínculos. O momento presente é marcado pela ubiquidade das interações digitais, em que os adolescentes constroem parte significativa da identidade, vínculos afetivos e visões de mundo no ambiente online.

22 Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Pedagoga da Escola Superior de Defesa. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9546388749566521>. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2663-6938>. E-mail: aline.muniz@a.ucb.br

23 Doutora em Estudos Marítimos pela Escola de Guerra Naval, com pesquisa sobre competências. Pedagoga da Escola Superior de Defesa. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0595839037789939>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3495-4438>. E-mail: patypontes37@gmail.com.

24 Doutor em Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. Orcid: Geraldo Caliman (0000-0003-2051-9646). E-mail: caliman@p.ucb.br

Embora o advento das tecnologias digitais tenha trazido novas possibilidades de conexão, expressão e interação, também surgem preocupações sobre o impacto dessas plataformas no desenvolvimento emocional e social dos adolescentes, no que diz respeito às chamadas competências socioemocionais.

A presente pesquisa se insere nesse contexto, investigando de forma interdisciplinar como analisar o impacto do uso das redes sociais no desenvolvimento das competências socioemocionais em adolescentes, identificando práticas educativas eficazes, para propor estratégias que favoreçam uma convivência digital saudável.

Os dados analisados são provenientes de um recorte específico de uma investigação internacional liderada por Aleksander Veraksa, professor titular do Instituto de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou, que foi replicado no Brasil em escolas públicas e privadas. O questionário aplicado, aprovado por comitês de ética, investigou dimensões como: uso compulsivo das redes; consequências emocionais e funcionais; experiências de agressividade digital; e o papel da mediação parental. A partir dos resultados, a análise foi organizada em três dimensões analíticas: (1) autorregulação emocional e comportamental; (2) relacionamento interpessoal e empatia; e (3) suporte socioeducacional e mediação digital. Tal organização permite compreender os efeitos individuais do uso das redes e como esses efeitos se articulam em padrões que desafiam ou fortalecem o desenvolvimento socioemocional.

O cenário reforça a necessidade de compreender de forma mais integrada como o uso cotidiano das redes sociais influencia o desenvolvimento de competências socioemocionais em adolescentes, e quais práticas educativas podem promover o fortalecimento dessas competências no contexto digital.

A presente pesquisa justifica-se, portanto, pela urgência em preencher essas lacunas de conhecimento, promovendo uma leitura interdisciplinar e contextualizada da relação entre redes sociais e as competências socioemocionais.

9.2. CONECTADOS E SOZINHOS: EMPATIA EM CRISE NA ERA DIGITAL

O conceito de competência socioemocional foi definido por Goleman (1995) e consolidada por organizações como a *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL, 2015), refere-se a um conjunto de habilidades que incluem autoconsciência, autorregulação, empatia, habilidades sociais e tomada de decisão responsável. Entretanto, em um estudo de revisão sistemática de literatura (RSL), Silva e Behar, (2023) apontam que este conceito se limita a uma concepção mais associada à Inteligência emocional em detrimento de uma compreensão social. Neste sentido, as autoras conceituam, a partir da RLS, um entendimento de competências socioemocionais integrando os dois termos (social + emocional):

Entre as várias definições, compreende-se que as competências socioemocionais são um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, necessários para compreender, gerenciar, regular e expressar fenômenos sociais e emocionais a fim de estabelecer e manter relações intrapessoais e interpessoais saudáveis (Silva; Behar, 2023, p.749).

A compreensão de competência socioemocional é associada a vivência do indivíduo e enfatiza, ainda, a necessidade de aprofundamento do conceito no campo da educação. São competências fundamentais para que os adolescentes enfrentem desafios interpessoais, tomem decisões éticas, lidem com emoções negativas e construam relações saudáveis (OECD, 2018). O desenvolvimento dessas habilidades ocorre em um contexto histórico e cultural, o que implica considerar que o atual cenário digital impõe novos obstáculos e exigências que desafiam os modelos tradicionais de educação socioemocional (Haidt, 2023).

Neste contexto é recomendável que instituições de ensino, organizações não governamentais e poder público atuem para a construção contínua da literacia digital, conceito compreendido a partir da Estrutura

Global de Referência sobre Competências em Alfabetização Digital para o Indicador 4.4.2 da UNESCO:

Literacia digital (alfabetização digital) é a capacidade de acessar, gerenciar, compreender, integrar, comunicar, avaliar e criar informações de forma segura e apropriada por meio das tecnologias digitais para fins de emprego, trabalho decente e empreendedorismo. Ela inclui competências que são referidas de diferentes maneiras como letramento em computação, letramento em TICs, letramento informacional e letramento midiático (Law, *et al.*, 2018, p. 6).

Essa literacia digital, quando construída desde tenra idade, tem maiores chances de se refletir em atitudes empáticas. Os vídeos de *tik tok*, *instagram* ou *facebook* estão repletos de casos que expõem jovens e crianças a contextos vexatórios gerando ansiedade e uma preocupação exacerbada pela opinião pública. Cabe destacar que esse quadro predomina mais em meninas adolescentes do que em meninos, afirma Haidt (2023) no célebre livro “A geração ansiosa”. A obra alerta pais ou responsáveis, professores e sociedade sobre os impactos negativos no desenvolvimento das crianças e jovens que estão imersos em uma rede mundial de amigos, mas ao mesmo tempo, estão sozinhos.

Ao ser questionado sobre a natureza do homem, se bom ou mau, Bauman (2011) afirma que não é nenhuma das duas situações, mas supõe-se que: “os seres humanos são por natureza morais, e que ser moral talvez seja o atributo constitutivo da humanidade, um traço que torna singular a natureza humana” (Bauman, 2011, p.48).

Então, será que estamos perdendo nossa moral humana na sociedade interconectada? Como o humano se conecta a outro humano em tempos de virtualização das relações? Esses questionamentos são pautados em diversos campos de estudo. Lévy (2011) afirma que a sociedade não pensa sozinha, ela pensa com o coletivo dentro de si, e este coletivo está relacionado com a sociedade temporal na qual se vive. Esta comunicação humana assistida por tecnologia “parece o da constituição deliberada de novas formas de inteligência coletiva, mais flexível, mais democráticas” (Lévy, 2011, p.64).

A conexão entre os humanos baseia-se nas relações construídas pela sociedade, que se descobrem em constante mudança. Desta forma, as novas tecnologias e a inteligência artificial moldam nossas atitudes e pensamentos coletivos, sendo a humanidade embrenhada nessa rede de conectividade.

9.3. EMOÇÕES EM ALERTA: QUANDO O “LIKE” VIRA DEPENDÊNCIA

Isaac Asimov (1969), ainda no século XX, antecipava reflexões na relação entre humano e máquina, em sua obra ficcional, conceituava a emoção como a força mais poderosa da natureza humana e ela não poderia ser programada ou replicada por máquinas. Tal reflexão é ainda mais urgente no século XXI, em que adolescentes convivem, de forma simultânea, com o excesso de estímulos digitais e a escassez de espaços seguros para o amadurecimento emocional. O que conduz a um fenômeno de superproteção no mundo real, e uma subproteção no mundo virtual (Haidt, 2023).

O ambiente virtual, ao mesmo tempo que facilita interações instantâneas, pode amplificar experiências de exclusão, ansiedade, impulsividade e desregulação emocional, aspectos que impactam no desenvolvimento das competências socioemocionais. Foi possível experimentar esse contexto por ocasião da pandemia COVID-19, durante a qual a discussão sobre a temática invadiu o ambiente de consultórios médicos e psicológicos.

Jonathan Haidt (2023) aprofunda a discussão ao destacar que a mente humana evoluiu para interações em pequenos grupos, face a face, e não para as complexas e intensas redes globais mediadas por algoritmos. Segundo ele, “uma vida baseada no celular em geral rebaixa as pessoas. Muda a maneira como pensamos, sentimos, julgamos e nos relacionamos com os outros” (Haidt, 2023, p. 262). A discrepância entre o pensamento humano e o ambiente digital acelerado, pode pro-

vocar sentimentos de inadequação, solidão e comparação constante, uma situação preocupante em adolescentes que ainda não desenvolveram as habilidades necessárias para interpretar e administrar estas experiências.

Apesar da crescente valorização das competências socioemocionais na literatura educacional, ainda são escassos os estudos que investigam como essas habilidades são mobilizadas (ou inibidas) nas interações digitais cotidianas dos adolescentes. Conforme afirmam as autoras:

Assim, os trabalhos identificados possuem diversidade de escopo e dimensões de análise, sendo possível organizá-los em dois vieses, 1. Estudos que focam o conceito e programas de desenvolvimento escolar das CSE e; 2. Os que focam em avaliação de CSE na escola. Apenas um trabalho relaciona a CSE com a tecnologia. Diante do exposto, percebe-se a falta de entendimentos e consenso acerca do conceito e competências mapeadas com foco nos estudantes nos últimos anos (Silva; Behar, 2023, p.736).

A maioria das abordagens foca em intervenções escolares presenciais com pouca atenção às especificidades do ecossistema digital: sua velocidade, seu anonimato relativo, a hipervisibilidade de comportamentos e a lógica algorítmica que alimenta bolhas de filtro e intencionalidades duvidosas (Twenge; Campbell, 2018; Castells, 2003; Versuti, 2020).

Nesse sentido, há uma lacuna na compreensão dos modos como essas dinâmicas interferem no desenvolvimento da empatia, do autocontrole, da responsabilidade e da consciência social. A psicóloga Jean Twenge que estuda sobre os efeitos das telas nos adolescentes, afirma que “usuários intensos de mídias sociais (mais de cinco horas por dia) têm duas vezes mais chances de sofrer de depressão do que os não usuários” (Twenge, 2022, p.1).

Além disso, a ausência de mediação ativa por parte de adultos, como pais, professores e cuidadores, agrava ainda mais a situação. A

falta de práticas educativas mediadoras, que orientem e deem suporte emocional aos adolescentes no uso das redes, compromete a construção de uma cultura digital ética e consciente (UNESCO, 2021; Durlak, *et al.*, 2011). Quando os jovens enfrentam conflitos ou experiências negativas online sem apoio ou diálogo, perdem a oportunidade de transformar essas vivências em aprendizados socioemocionais.

Ao oferecer uma interpretação qualitativa dos dados à luz dos marcos teóricos citados, esta pesquisa busca contribuir para o avanço do conhecimento científico sobre adolescência, educação emocional e cultura digital. A compreensão aprofundada dessas relações é essencial para orientar estratégias pedagógicas, práticas parentais e políticas públicas voltadas à promoção da saúde emocional dos jovens em um mundo cada vez mais digitalizado.

9.4. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A investigação apresentada neste texto resultou de uma pesquisa mista, combinando abordagens qualitativas e quantitativas, de natureza básica, buscando garantir uma compreensão profunda do fenômeno. Este artigo utilizou de dados de uma pesquisa “guarda-chuva” que possui como objetivo: verificar o impacto do uso das mídias sociais e da respectiva adição sobre o bem-estar e a prática de *cyberbullying* pelas/os adolescentes. Realizada em diversos países do mundo, o questionário com todas as perguntas foi elaborado por Aleksander Veraksa, Professor Titular do Instituto de Psicologia da Universidade Estatal de Moscou, Lomonosov. O projeto de pesquisa correspondente, incluindo o instrumento de coleta de dados, recebeu aprovação do Comitê de Ética da referida universidade.

Para fundamentar o tema desta pesquisa foi delimitado um recorte a partir dos dados do questionário, condensados sob três aspectos.

1. Quantas vezes durante o ano passado você: passou muito tempo pensando em redes sociais ou planejando o uso de

redes sociais?; sentiu necessidade de usar as redes cada vez mais?; usou as redes sociais para esquecer os seus problemas pessoais?; tentou sem sucesso diminuir o uso das redes sociais?; ficou inquieta/o ou perturbada/o quando você não pôde usar a internet? usou tanto as redes sociais que seu trabalho/ estudos ficaram prejudicados?

2. Quantas vezes aconteceu com você ou você fez alguma coisa no ano passado? Fui excluída/o ou ignorada/o por outros em redes sociais ou salas de bate-papo; eu disse coisas desagradáveis a alguém ou chamei de nomes usando textos ou mensagens online; excluí ou ignorei alguém numa rede social ou sala de bate-papo;
3. Quando você usa a internet, quantas vezes seus pais ou responsáveis fazem alguma destas coisas: explicam a você como usar a internet com segurança; ajudam você quando alguém a/o incomoda na internet; usam controles ou outros meios para acompanhar o seu uso da internet ou ver os apps que você usa;

Os indicadores de resultados foram de frequência e separados em dois grupos. Primeiros: nunca; quase nunca; algumas vezes; com frequência e com muita frequência. O segundo: nunca; uma ou duas vezes no ano; uma ou duas vezes por mês; mais ou menos uma vez por semana; mais de uma vez por semana.

As respostas revelaram sinais preocupantes de impacto negativo das redes sociais, tanto no equilíbrio emocional dos adolescentes como na sua autorregulação, o que compromete competências como autocontrole, empatia, tomada de decisão responsável e consciência social.

A partir dos dados foram elaboradas três dimensões, com o intuito de dar sentido às informações quantitativas, agrupando perspectivas que se integram na análise do fenômeno e uma interpretação socioemocional a partir dos autores pesquisados.

Quadro 8.

Dimensão de análise

Dimensão analítica	Interpretação Socioemocional
1. Autorregulação emocional e comportamental	Aponta para déficits na autorregulação emocional (controle de impulsos, manejo de emoções negativas) e na gestão de comportamentos digitais, afetando o desempenho e o bem-estar.
2. Relacionamento interpessoal e empatia	Indica dificuldades no exercício da empatia, na resolução de conflitos e no estabelecimento de relações saudáveis, com potencial para agravar sentimentos de rejeição e isolamento.
3. Suporte socioeducacional e mediação digital	Evidencia a ausência de práticas educativas mediadoras, essenciais para o fortalecimento de competências como consciência social, responsabilidade e pensamento crítico.

Fonte: próprio dos autores

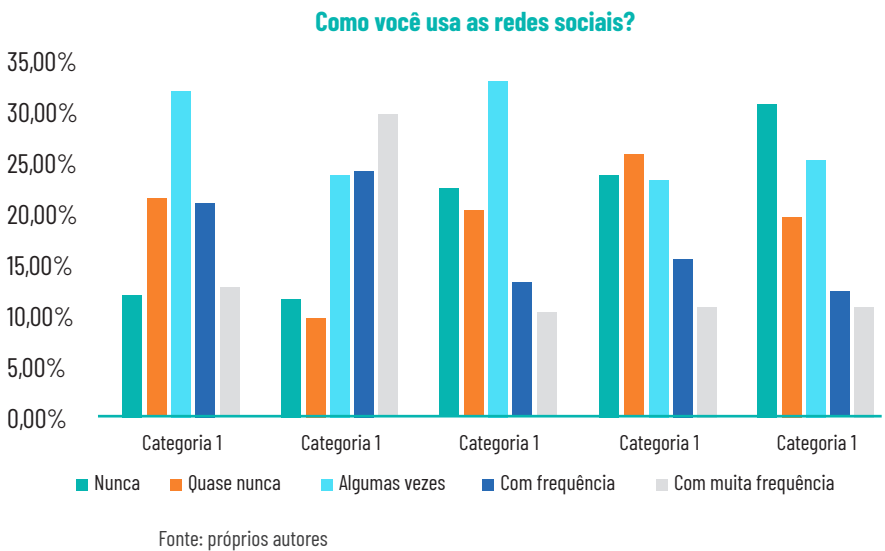
Essa prática sugere que as redes são utilizadas como estratégia de regulação emocional desadaptativa, corroborando com as preocupações de Jean Twenge (2022), alertando que a exposição constante a estímulos digitais e a validação social podem levar à diminuição da resiliência emocional e ao aumento de quadros ansiosos e depressivos. Em contrapartida a autora Livingstone (2017), em uma crítica ferrenha ao livro publicado por Jean Twenge, intitulado: “iGen: Por que as crianças de hoje estão crescendo menos rebeldes, mais tolerantes, menos felizes e completamente despreparadas para vida adulta”, acredita que os argumentos apresentados são falhos e afirma que “esperamos que as questões levantadas aqui promovam mais e melhores pesquisas sobre e com os jovens que estão crescendo na era digital. Deixar de usar o telefone, por si só, dificilmente resolverá os problemas dos jovens nem os ajudará a enfrentar o futuro” (Livingstone, 2017, p.6). Isto reforça que há um campo vasto para discussão sobre a temática, que não se encerra em si mesma.

No primeiro aspecto delimitado pela pesquisa, quando analisados como os adolescentes usam as redes sociais, o quadro revela que mais

de 70% usam as mesmas para esquecer os problemas pessoais e apenas 24% não se sentem perturbados se porventura não puderem usar as redes sociais.

O gráfico 14 apresenta esses dados conforme as categorias descritas: categoria 1: sentiu necessidade de usar as redes cada vez mais?; categoria 2: usou as redes sociais para esquecer os seus problemas pessoais?; categoria 3: tentou sem sucesso diminuir o uso das redes sociais?; categoria 4: ficou inquieta/o ou perturbada/o quando você não pôde usar a internet? categoria 5: usou tanto as redes sociais que seu trabalho/estudos ficaram prejudicados?

Gráfico 14.
Uso das redes sociais, por frequência, nas referidas categorias



A literatura contemporânea aponta para os riscos do uso compulsivo das redes sociais como estratégias de enfrentamento emocional, fuga da realidade e culmina em estratégias ineficientes para lidar com os problemas reais. Jean Twenge (2022), ao estudar os impactos psicológicos da era digital alerta que ao se comportar de forma comparativa

nas redes sociais, os jovens alimentam sentimentos de inadequação, o que tende a trazer uma desestabilização emocional. Junior (*et al.*, 2024) associa o aumento dos transtornos psiquiátricos ao uso excessivo das telas e afirmam que:

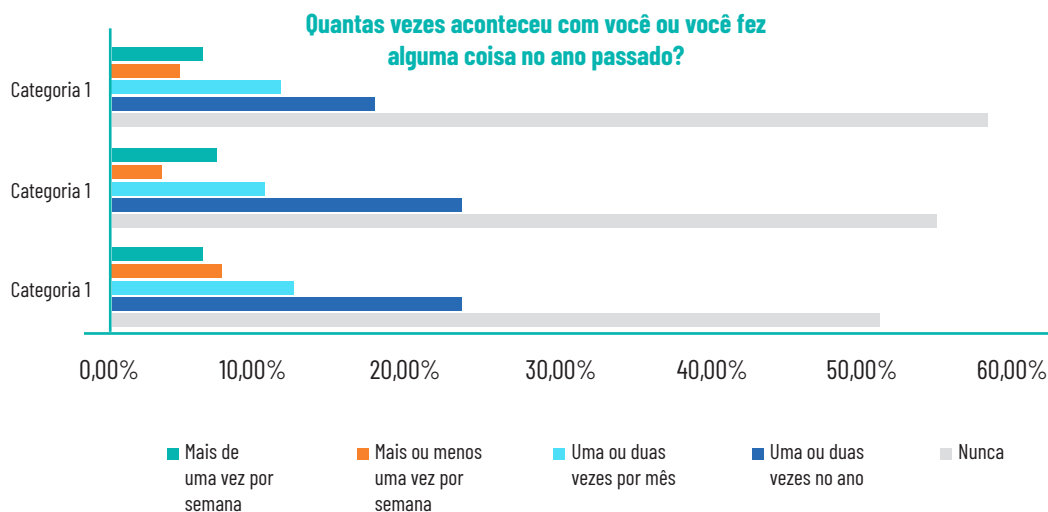
Comportamentos autolesivos, como cortes, também têm sido relacionados ao consumo de conteúdo que romantiza ou glorifica essas práticas nas redes sociais. Grupos online e fóruns dedicados a esses temas podem incentivar a autolesão e a troca de dicas nocivas, criando um ambiente que valida e perpetua esses comportamentos em vez de fornecer apoio construtivo (Junior *et al.*, 2024, p. 6).

O segundo aspecto delimitado na pesquisa, contempla as ações que o jovem fez ou sofreu nas redes sociais. Separamos os dados em três questões: Categoria 1: Fui excluída/o ou ignorada/o por outros em redes sociais ou salas de bate-papo; Categoria 2: eu disse coisas desagradáveis a alguém ou chamei de nomes usando textos ou mensagens online; Categoria 3: excluí ou ignorei alguém numa rede social ou sala de bate-papo.

Neste aspecto da pesquisa percebe-se que mais de 50% dos jovens nunca sofreram ou fizeram ações de exclusão nas redes sociais. Um dado importante e positivo. No gráfico 15 são apresentados dados reveladores sobre o comportamento dos jovens em alguns aspectos de interrelação no meio digital.

Gráfico 15.

Uso das redes sociais



Fonte: autores

Kawaguchi (2024, p. 16) afirma que “competências socioemocionais como empatia, resiliência, comunicação eficaz e adaptabilidade, são consideradas essenciais para o sucesso nesta nova era digital” e questiona em sua pesquisa como essas competências contribuem para o desempenho de empresas. A pesquisadora sugere que as pesquisas sobre competências socioemocionais incluam diversos setores da sociedade em contextos de transformação digital. Estas competências passam a ser pilares importantes no desenvolvimento futuro destes jovens no mercado de trabalho.

No terceiro aspecto delimitado pela pesquisa, no qual questiona sobre a interferência de pais e/ou responsáveis no uso das redes sociais, mostram que há uma baixa frequência de apoio, orientação e monitoramento, quanto ao envolvimento da família, 62,1% relatam que seus pais *nunca ou quase nunca* explicam como usar a internet com segurança. Quanto ao apoio emocional diante de conflitos online, 54,1% nunca recebem ajuda dos pais quando incomodados na internet. Fato que pode

indicar ausência de suporte emocional e de orientação na resolução de problemas virtuais, e a falta de mediação ativa ou mesmo um diálogo preventivo sobre uso consciente. Isso reflete no tocante à supervisão e monitoramento do uso digital, pois 77,1% dos adolescentes afirmam que nunca são monitorados no uso da internet ou *apps*, o que demonstra uma permissividade no uso das redes, que pode deixar os adolescentes mais vulneráveis a riscos emocionais e comportamentais.

Esses dados indicam uma parentalidade pouco participativa no mundo digital dos filhos, o que acarreta uma falha na promoção de competências essenciais, como pensamento crítico, empatia e responsabilidade online.

Essas lacunas apontam para a necessidade de práticas educativas mais ativas, empáticas e estruturadas, tanto por parte das famílias quanto das instituições escolares, para o fortalecimento das competências socioemocionais.

Os dados indicam que os adolescentes compreendem, em parte, os efeitos negativos das redes sociais em seu bem-estar emocional e habilidades socioemocionais, como autorregulação, empatia e convivência. Contudo, há também normalização de comportamentos problemáticos, como uso excessivo ou agressivo, revelando uma possível carência de reflexão crítica e orientação adequada.

As práticas educativas no ambiente familiar aparecem como pouco frequentes ou ineficazes, o que compromete a formação de uma cultura digital responsável e emocionalmente saudável.

9.5. CONCLUSÃO

A partir da pesquisa realizada conclui-se que:

- a) Educação digital crítica nas escolas: deve incluir empatia, ética, autorregulação e convivência; e busca preparar os jovens para uma presença online saudável e ética.

- b) Formação de pais e responsáveis: que inclua o incentivo à mediação ativa, apoio emocional e supervisão equilibrada. Com o objetivo de criar um ambiente escolar que estimule o diálogo sobre emoções, conflitos e identidade digital.
- c) Uso disfuncional das redes sociais por adolescentes, indicando fragilidades em competências socioemocionais como empatia, autorregulação emocional e consciência social.
- d) Importância das práticas educativas integradoras. Segundo Morin (2005) e a Instituição CASEL (2015), é essencial promover a capacidade de refletir, sentir, decidir e conviver no mundo digital. E vai além da alfabetização tecnológica; envolve preparo emocional para o mundo em rede.
- e) Consequências do uso excessivo das redes: pode comprometer estudos e outras atividades importantes e afetar a capacidade de tomar decisões responsáveis e de gerir prioridades.
- f) Necessidade de orientação parental ativa. Pais e educadores devem ajudar adolescentes a interpretar o conteúdo digital para uma navegação mais segura e consciente.
- g) Adolescentes reconhecem os impactos das redes. Apesar disso, têm dificuldade em lidar emocionalmente com essas experiências e apontam lacunas em habilidades socioemocionais.
- h) Falta de práticas educativas familiares eficazes: a ausência de apoio, orientação e mediação ativa representa vulnerabilidade e compromete o desenvolvimento crítico e emocional no ambiente digital.

REFERÊNCIAS

ASIMOV, I. **Eu, Robô**. Rio de Janeiro: Expressão e cultura, 1969. *E-book*. Disponível em: <https://kbook.com.br/wp-content/uploads/2016/07/eurobo.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BALMAN, Z. **Bauman sobre Bauman: Diálogos com Keith Tester**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

COLLABORATIVE FOR ACADEMIC, SOCIAL, AND EMOTIONAL LEARNING (CASEL). **CASEL GUIDE 2015: Effective Social and Emotional Learning Programs**. Chicago: KSA-Plus Communications, Inc. 2015. Disponível em: <https://abrir.link/cKUXa>. Acesso em: 10 jun. 2025.

CASTELLS, M. **A galáxia da Internet: reflexões sobre a Internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

DURLAK, J. A. *et al.* The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. **Child Development**, v. 82, n. 1, p. 405–432, 2011. Disponível em: <https://abrir.link/hNVuR>. Acesso em: 21 maio 2025.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

HAIDT, J. **A geração ansiosa**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2023.

JUNIOR, W. P. C. *et al.* Adolescência e redes sociais: a contribuição do uso indiscriminado das mídias no desenvolvimento de transtornos psiquiátricos. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 10, p. 4181–4196, 2024. Disponível em: <https://bjih.s.emnuvens.com.br/bjih/article/view/4064>. Acesso em: 18 maio 2025.

KAWAGUCHI, P. M. Competências socioemocionais no ambiente de transformação digital. Universidade Nove de Julho. Programa de pós-graduação em administração. Dissertação de mestrado, 2024. Disponível em: <https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/3612/2/Priscila%20Mitsue%20Kawaguchi.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

LAW, N.; WOO, D.J.; WONG, G. **A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2**. Montreal: UNESCO, 2018. Disponível em: <https://encurtador.com.br/9pQ4Y>. Acesso em: 15 maio 2025.

LÉVY, P. **O que é o virtual**. São Paulo: Editora34, 2011.

LIVINGSTONE, S. Book review: iGen: why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy – and completely unprepared for adulthood. **Journal of Children and Media**, 12 (1). pp. 118-123, 2017. Disponível em: <https://encurtador.com.br/YRwEx>. Acesso em: 22 jun. 2025.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2005.

OECD (Organization for Economic Co-operation and Development). OECD Study on social and emotional skills. Paris, OECD, 2018. Disponível em: https://www.oecd.org/en/publications/social-and-emotional-skills-ses_ba34f086-en.html. Acesso em: 15 maio 2025.

SILVA, K.K.A.; BEHAR, P.A. Mapeamento de Competências socioemocionais de estudantes: uma revisão sistemática. **Concilium**, Vol. 23, Nº 3, 2023. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/259700>. Acesso em 12 jun. 2025.

TWENGE, J. Mídias sociais e saúde mental infantil: perguntas e respostas com Jean Twenge. [Entrevista cedida a] Susanne Clara Bard. **Universidade Estadual de San Diego**, San Diego, mar. 2022. Disponível em: <https://encurtador.com.br/krVs8>. Acesso em: 19 jun. 2025.

TWENGE, J. M. CAMPBELL, W. K. Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. **Preventive Medicine Reports**. v.12, 271-283, 2018. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2211335518301827>. Acesso em: 17 jun. 2025.

UNESCO. Understanding the impact of artificial intelligence on skills development. France, 2021. Disponível em: https://unevoc.unesco.org/pub/understanding_the_impact_of_ai_on_skills_development.pdf. Acesso em: 17 jun. 2025.

VERSUTI, F. M. *et al.* Habilidades Socioemocionais e Tecnologias Educacionais: Revisão Sistemática de Literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 28, p. 1086-1104, 2020. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/3993>. Acesso em: 15 jun. 2025.

10.

EDUCAÇÃO PARA A ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: UM OLHAR CRÍTICO E SOCIAL

Mônica Mendes Pereira Alves²⁵

Ercila Regina da Silva Ferreira²⁶

Geraldo Caliman²⁷

10.1. INTRODUÇÃO

Os desafios globais atuais também perpassam pelos desafios educacionais. Não há como ignorar o que vem acontecendo com a nossa Educação e continuar vivendo na superficialidade, adquirindo conhecimentos básicos, e acreditando que isto é o suficiente. Não é possível retroceder, tampouco manter currículos desatualizados.

25 Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília - DF, sendo orientada por Geraldo Caliman. Bolsista CAPES. Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília - DF (UnB, 2007). Graduada em Letras Inglês / Português e respectivas Literaturas pela UCB - Brasília - DF (1999). <http://lattes.cnpq.br/5119810252986630> <https://orcid.org/0009-0002-7028-4873> Email: bluejelbr@gmail.com

26 Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília, sendo orientada por Valdoir. Bolsista CAPES. Graduada em História pela UPIS em 2019, MBA em Neurociência da Aprendizagem, concluindo Pedagogia. Membro Executivo - Comitê de Educação da PUC Angels e participante de voluntariado na área de educação STEAM e de pesquisas avaliativas de educação em regiões do entorno e de Brasília. <http://lattes.cnpq.br/3548998502478228> <https://orcid.org/0009-0001-2091-7807> Email: ercila.r@gmail.com

27 Professor do Programa de Educação; Coordenador e Titular para a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília. Doutorado (1995) e Pós-Doutorado (2001 e 2020) em Educação - Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor da Pontifícia Universidade Salesiana de Roma (UPS). <https://lattes.cnpq.br/0986657832961163> <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646> E-mail: ger.caliman@gmail.com

O avanço e as inovações tecnológicas prevalecem nas áreas do conhecimento. Portanto, o ser humano precisa acelerar o passo para não ser superado pela Inteligência Artificial Generativa (IAGen), que na atualidade vem para desafiar a Educação. Contudo, a IAGen está presente no meio pedagógico com suas ferramentas para trazer oportunidades de evolução no desenvolvimento da gestão educacional, no aprimoramento e personalização do ensino e aprendizagem dos discentes, na melhoria da formação dos docentes, e na estruturação de competências cognitivas, socioemocionais e éticas que podem ser galgadas com essas ferramentas da IAGen advindas para redesenhar, e talvez contextualizar a nossa Educação (Ferreira *et al.*, 2025; Fadel *et al.*, 2024).

A Educação tem o poder transformador, pois o professor tem seu papel de importância neste meio como mediador e como ser humano capaz de ser criativo, resiliente, corajoso, crítico, facilitador, mentor e adaptável diante da inteligência artificial. Todavia, a IAGen pode trazer para o docente, a estruturação e inclusão de novas disciplinas para inovar os currículos tradicionais. A Inteligência Artificial (IA) traz oportunidades de observação e experimentação redesenhando o meio acadêmico e desmistificando o medo sobre a própria IA (Fadel *et al.*, 2024; Sampaio *et al.*, 2024).

O protagonismo estudantil, à luz da Pedagogia Social e da Pedagogia Crítica, manifesta-se na personalização da aprendizagem, promovendo a autonomia do discente, sua capacidade de adaptar-se a diferentes experiências e necessidades, tanto individuais quanto coletivas, e de atuar de forma colaborativa e solidária. Essas abordagens incentivam o estudante a partilhar saberes, fortalecer o sentimento de pertencimento e receber suporte em contextos sociais, emocionais e culturais diversos (Caliman, 2010; Dewey, 2010; Orzechowski, 2017).

Além disso, o uso crítico e ético das ferramentas de IAGen, mediado pelo educador, insere o aluno em ambientes produtivos que demandam versatilidade, habilidades socioemocionais, caráter e capacidade de aprender continuamente, sempre orientados por uma perspectiva emancipatória, transformadora e democrática.

O avanço tecnológico e a evolução da inteligência artificial, especialmente com o surgimento das ferramentas de Inteligência Artificial Generativa (IAGen), têm contribuído para diversificar o ambiente educacional. No entanto, é válido destacar que a essência da educação vai além do uso dessas tecnologias. Elementos como identidade, pertencimento, paixão, criatividade, senso crítico, propósito, protagonismo, autonomia e motivação permanecem centrais para o desenvolvimento humano e não podem ser substituídos pelas ferramentas tecnológicas (Fadel *et al.*, 2024; Freire, 1974; Sampaio *et al.*, 2024).

10.2. A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL MODERNA

A discussão divergente sobre o uso da Inteligência Artificial Generativa (IAGen) na Educação abarca a história, o futuro, a Educação formal, a aprendizagem ao longo da vida, bem como a autoria e originalidade humana e a prática social. A análise dos usos prováveis e da evolução da IAGen é extensa, inclusive proporciona uma viagem em um mundo novo de complexidades e nuances dinâmicas na Educação (Ferreira *et al.*, 2025).

Por conseguinte, traz a possibilidade de deixarmos de lado a Educação voltada para a produção em massa de conhecimentos e habilidades rotineiras muito procurados por uma economia que não podia contar com uma tecnologia avançada. Agora, o advento da IAGen nos permite e nos impulsiona a reorientar a Educação para o cerne da experiência humana: a paixão e a motivação que nos levam a agir, moldadas por nossas identidades e nosso senso de pertencimento.

À medida que a IAGen se inova e se desenvolve, o homem se preocupa com esta modernização, mas esquece o quão benéfico isso pode ser para a Educação e como isso pode aprimorar as competências pedagógicas. Além do mais, a tecnologia tem o potencial de melhorar o trabalho e a vida humana e de aumentar nossa capacidade de enfrentar desafios globais. Porém, a vigilância é necessária para gerenciar e

reduzir os riscos associados a tecnologias. No entanto, as percepções alimentadas pelo medo, impedem o progresso e a inovação. Adotar a tecnologia com um equilíbrio entre cautela e abertura permitirá que a sociedade aproveite seus benefícios enquanto se prepara para seus desafios (Fadel *et al.*, 2024).

Sampaio, Sabbatini e Limongi (2024) reconhecem o impacto disruptivo da IAGen nas práticas educacionais contemporâneas, em especial no ensino e na pesquisa, destacando que as instituições educacionais suscitam tanto entusiasmo quanto apreensão, pois a IAGen tanto acelera processos e amplia possibilidades pedagógicas e de aprendizagem, quanto impõe desafios complexos relativos à autoria, integridade, transparência, direitos autorais, vieses algorítmicos e proteção de dados pessoais.

Na dimensão teórica e normativa, Sampaio *et al.* (2024) estabelece um conjunto de princípios fundamentais para o uso ético da IAGen no contexto de ensino e aprendizagem, entre os quais se destacam:

- I. Compreensão crítica das ferramentas de IAG: pesquisadores devem entender o funcionamento, limitações e riscos das tecnologias empregadas.
- II. Preservação da autoria humana: a agência intelectual do pesquisador deve ser mantida, evitando a substituição da criatividade e análise crítica por processos automatizados.
- III. Transparência metodológica: documentação rigorosa dos processos que envolvem IAG, garantindo rastreabilidade e confiabilidade.
- IV. Integridade acadêmica e combate ao plágio: uso responsável para evitar apropriação indevida de conteúdo e assegurar originalidade.
- V. Letramento em IA para pesquisadores: capacitação para uso consciente e crítico dessas ferramentas (Sampaio *et al.*, 2024).

Na dimensão prática e metodológica, Sampaio *et al.* (2024) apresenta protocolos detalhados para o uso da IAGen em etapas especí-

ficas, incluindo exploração inicial de ideias (brainstorming); pesquisa, leitura e resumo de materiais acadêmicos; escrita, análise e apresentação de resultados; programação, transcrição e tradução; elaboração de pareceres e avaliações; uso de agentes de IA e ferramentas de detecção de textos gerados por IAGen.

Essas orientações visam mitigar riscos como vieses linguísticos, erros de “alucinação” da IAGen, como dizem os especialistas em tecnologias, e garantir a validação cruzada entre análises humanas e computacionais, promovendo uma prática de uso de tecnologias e recursos digitais, no meio educacional, rigorosa e ética.

A inteligência artificial moderna, especialmente as tecnologias generativas, representam uma revolução na forma como o conhecimento é produzido, acessado e aplicado. Fadel *et al* (2024) destaca que a IAGen deve ser compreendida como uma ferramenta que amplia as capacidades humanas, não como substituta do professor ou do pensamento crítico. A tecnologia pode automatizar tarefas rotineiras, mas não replica atributos humanos essenciais como criatividade, ética, inteligência emocional e originalidade.

Outrossim, temos a Pedagogia Social que, segundo Caliman (2008, 2010) em suas diversas obras, enfatiza a importância da educação como prática social que deve promover a autonomia e o protagonismo dos sujeitos, valorizando seu contexto social e cultural. A IAGen, quando integrada a essa perspectiva da pedagogia Social, pode potencializar a personalização da aprendizagem, respeitando as singularidades e promovendo a inclusão, desde que haja uma mediação crítica, com intencionalidade educativa e ética por parte do educador.

As políticas colaborativas para o desenvolvimento e uso da IAGen corroboram com as práticas da Pedagogia Social em que a Educação deve promover a inclusão, o respeito à diversidade e a mitigação de desigualdades no acesso e controle das tecnologias, além de instigar a reflexão crítica sobre as mudanças epistemológicas e éticas provocadas pela IAGen.

A IAGen não possui nuances como o pensamento crítico, como ser ético, como ter o bom senso, como a criatividade, e a originalidade dos seres humanos, a curiosidade e a resiliência, a inteligência emocional em entender as emoções e o comportamento humanos. Estes são atributos baseados em contextos reais que dependem de habilidades cognitivas e inteligência emocional, nos quais os humanos possuem (Ferreira *et al.*, 2025).

Contudo, a capacidade e a eficiência da IA em resolver problemas com agilidade, a capacidade de aprender, se adaptar e tomar decisões, se assemelha a da mente humana, e às vezes a ultrapassa. Muitas melhorias e capacidades nas tecnologias e na IA aconteceram para melhorar e ajudar o trabalho humano, tornando as tarefas administrativas mais ágeis, personalizando as atividades pedagógicas e deixando mais significativa a aprendizagem (Fadel *et al.*, 2024).

Os novos desafios impostos pela tecnologia estão mais proeminentes do que nunca, desde a automação da força de trabalho até preocupações com a privacidade. Mas tais desafios exigem uma resposta baseada na vigilância e na adaptabilidade. A vigilância é necessária para gerenciar e reduzir os riscos associados a tecnologias como a IA. No entanto, as percepções alimentadas pelo medo de usufruir das tecnologias e do que a IA tem para oferecer, impedem o progresso e a inovação. Adotando a tecnologia com um equilíbrio entre cautela e abertura, permitirá que a sociedade aproveite seus benefícios enquanto se prepara para seus desafios. É necessário estabelecer um arcabouço prático, que promova a integridade acadêmica, a transparência e a responsabilidade no uso dessas tecnologias (Fadel *et al.*, 2024).

10.3. O IMPACTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO

O surgimento da IAGen coloca a questão de qual Educação ainda seria relevante, se os empregos fossem parcial ou totalmente automa-

tizados? Afinal, os sistemas de IA são incansáveis em comparação com os seres humanos. Portanto, os seres humanos ainda precisarão trabalhar? Que empregos podem sobreviver ou surgir?

Existem muitas vantagens de se usar a IAGen nas mais diversas áreas e até mesmo muitas profissões podem ser substituídas por ela. Contudo, mais importante do que a Educação, é pensar em se reinventar e procurar crescer e aprender a lidar com o novo, com o que está chegando, sobretudo as novas tecnologias e os avanços e inovações da IAGen. Porém, há estudos que corroboram a ideia de que embora a IA possa substituir os indivíduos em funções, aqueles que aproveitarem os recursos da IA, provavelmente teriam melhor desempenho e superariam quem não o fizer (Ferreira *et al.*, 2025).

Urgentemente, também, precisamos pensar nos riscos de tanto envolvimento com as tecnologias e IA. O impacto ético e social, por exemplo, com criações de conteúdos falsos, levianos, enganosos, vazios ou sem fundamentação, ou plágios. Vazamentos de dados e seguranças confidenciais, também podem trazer problemas profissionais e jurídicos. Falta de transparência e informações mal interpretadas costumam levar a crer que é melhor não fazer uso da tecnologia ou de ferramentas que a IA possa oferecer.

Além disso, as transformações éticas necessárias no ambiente educacional, foco desta pesquisa, para garantir a equidade diante dos avanços e inovações da inteligência artificial devem preservar a autoria das atividades pedagógicas, das produções acadêmicas e dos trabalhos científicos como processos essencialmente humanos. A inteligência artificial generativa (IAGen) deve ser utilizada exclusivamente como uma ferramenta assistiva, assegurando a originalidade e a precisão dos conteúdos produzidos. Mesmo quando empregada para fins de pesquisa, é imprescindível que haja revisão e validação por parte de especialistas humanos, garantindo a qualidade e a integridade do conhecimento gerado.

A importância da transparência metodológica e da documentação detalhada sobre o uso da IA promove a replicabilidade da pes-

quisa e assegura a conduta ética, garantindo a confiança na atividade desenvolvida.

A supervisão humana nos trabalhos pedagógicos é importante para mitigar riscos éticos e técnicos, como erros, vieses e plágios. Além disso, essa supervisão contribui para a qualidade e a confiabilidade dos estudos realizados com o uso de ferramentas de inteligência artificial (IA). Ao estimular o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas sobre o uso da IA, promove-se a formação de pesquisadores conscientes dos impactos sociais, éticos e epistemológicos da tecnologia. Dessa forma, fomenta-se uma cultura ética e responsável no uso da IA no meio acadêmico educacional (Fadel *et al.*, 2024).

Apesar de toda insegurança, desigualdades e críticas sobre o uso da Inteligência Artificial Generativa, a Educação permanece como o elemento central desta pesquisa. A necessidade de se cultivar sabedoria e discernimento sobre a tecnologia, reconhecendo que elas não representam um obstáculo ao futuro, mas sim uma oportunidade para aprimorar processos de ensino e aprendizagem. Educadores, alunos, pais e formuladores de políticas precisam ver o que deve mudar na Educação e o que precisa ser preservado para lidar com esse cenário em evolução transcendental (Ferreira *et al.*, 2025).

A IAGen surgiu no momento certo para que se pudesse entender os desafios atuais, os equívocos e as promessas. Seu diferencial é a perspectiva voltada para o futuro. Em vez de sucumbir ao medo ou à resistência aos avanços tecnológicos, é defendida uma abordagem equilibrada que utilize o poder da IA para ampliar, em vez de substituir, os educadores humanos. Ao estimular conversas cruciais sobre todas as implicações, como o desaparecimento de profissões e o surgimento de novas, Sampaio *et al.* (2024) incentiva a adoção de uma abordagem ativa para alavancar o papel do professor, e ao mesmo tempo garantir que este docente atenda aos melhores interesses dos alunos e dos futuros profissionais, pois será pela orientação dele que o estudante se desenvolverá.

Existem áreas em que as habilidades humanas continuam sendo insubstituíveis. Porém, mesmo com os avanços tecnológicos, certas atividades exigem características humanas como a empatia, a criatividade e o julgamento ético. Dessa forma, há limites para a atuação da IA, pois há atividades e trabalhos que necessitam da interação humana direta ou de decisões complexas baseadas em valores sociais. Mesmo a IA tendo a capacidade de processar grandes volumes de dados e automatizar tarefas repetitivas, ela encontra barreiras em atividades que envolvem emoções, relações interpessoais e pensamento crítico. A tomada de decisões éticas e o acompanhamento de situações imprevisíveis ainda são campos em que a presença humana é fundamental. Portanto, mesmo com algoritmos sofisticados, a substituição total do ser humano na Educação sofre baixíssimo risco, uma vez que o ensino e aprendizagem envolvem constante adaptação e compreensão individual, relações de confiança, necessidade de empatia e de escuta ativa. Demandam, também, uma visão estratégica e muita negociação, tal como, a resolução de conflitos e a habilidade de lidar com situações inesperadas.

Há questões educacionais que envolvem o julgamento subjetivo ou ainda, a compreensão profunda do contexto social, o atendimento personalizado, o acompanhamento individual, as decisões complexas, as adaptações no método de ensino, o apoio emocional, as criações originais e interpretações com julgamento, ou seja, ações completamente humanas que tendem a se manter muito relevantes.

Nesse contexto, a Pedagogia Social constitui-se como um referencial teórico e prático importantíssimo para a construção coletiva do conhecimento, ao valorizar o protagonismo dos sujeitos e situar a Educação em uma perspectiva social, crítica e emancipatória. Mesmo diante do avanço tecnológico e da inovação proporcionada pela Inteligência Artificial Generativa, é por meio da Educação que se viabiliza a formação de indivíduos éticos, íntegros e transparentes, promovendo a igualdade de oportunidades para todos (Caliman, 2010; Orzechowski, 2017).

Caliman (2010) e Orzechowski (2017) ainda reforçam que a Pedagogia Social visa a formação integral do sujeito, promovendo a sabedoria prática e o compromisso social, elementos que se tornam mais relevantes na era da IAGen. A Educação deve, portanto, fomentar não apenas competências técnicas, mas também valores e atitudes que orientem o uso ético da tecnologia, garantindo que ela sirva ao bem comum. Haja visto que deve ser pensada de forma holística, considerando pessoas, processos e tecnologia de maneira integrada, onde não ocorra a fragmentação do trabalho pedagógico. Outrossim, a IAGen deve servir como instrumento de transformação social, e que inclua o sujeito no sistema educacional. A Inteligência Artificial deve contribuir para a democratização do acesso à Educação.

10.4. SABEDORIA: OBJETIVO DURADOURO DA EDUCAÇÃO COM O ADVENTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Segundo Fadel *et al.* (2024) a sabedoria tem desempenhado um papel necessário na evolução humana, promovendo a coesão grupal e garantindo a sobrevivência. À medida que as sociedades ficaram mais complexas, a sabedoria se tornou ainda mais importante: navegar pelas hierarquias sociais, compreender as normas culturais e prever as consequências exigiam a conciliação de perspectivas diferentes e a previsão de resultados futuros – aspectos fundamentais da sabedoria.

A inclinação humana para a evolução cultural cumulativa, na qual cada geração se baseia na sabedoria do passado, ressalta a importância da sabedoria tanto para a sobrevivência individual quanto para a perpetuação do conhecimento e da percepção coletivos, fomentando o desenvolvimento da sociedade.

Atualmente, os riscos são maiores do que nunca e exigem que a humanidade demonstre mais sabedoria coletiva e individual. Temos que

educar os estudantes para que sejam a próxima geração de agentes de transformação, capazes de enfrentar desafios. Ter sabedoria, é ter informação, ter conhecimento, ter discernimento, ser inteligente, ser prudente, ter bom senso, saber julgar, é viver a experiência.

Portanto, a sabedoria é uma característica mais ampla e abrangente que envolve a capacidade de aplicar o conhecimento e a experiência de modo ponderado, e com um bom senso de responsabilidade e empatia em relação aos outros e ao mundo, garantindo escolhas que reflitam tanto os interesses pessoais quanto os da sociedade. Podemos juntos com a IA atingir o equilíbrio e a maturidade (Fadel *et al.*, 2024; Ferreira *et al.*, 2025).

A importância da sabedoria no enfrentamento desses desafios está na capacidade de facilitar uma compreensão complexa e interdisciplinar de questões éticas multifacetadas que dizem respeito à segurança, às consequências de longo prazo e às implicações globais.

A sabedoria, na perspectiva da Pedagogia Social proposta por Caliman (2010, 2014), promove uma visão integrada que articula conhecimentos de diferentes áreas — como tecnologia, ética, direito e sociologia — com o compromisso social e a responsabilidade ética. Essa abordagem enfatiza a importância da compaixão, do gerenciamento de riscos e da liderança moral para formar indivíduos capazes de exercer um julgamento crítico e uma empatia profunda. Assim, a sabedoria torna-se um instrumento básico para que pessoas e comunidades alinhem suas decisões aos princípios éticos, contribuindo para o bem-estar coletivo da humanidade e do planeta.

A mudança de foco da mera aquisição de conhecimento para a promoção da sabedoria na Educação e a transformação da sabedoria no objetivo da Educação encontra suas raízes ocidentais no pensamento socrático, e suas raízes modernas nos conceitos de Educação progressiva, como a aprendizagem experiencial defendida por John Dewey (2010) e o trabalho posterior de Paulo Freire (1974) no sentido de educar para a consciência crítica.

As abordagens contemporâneas da ciência cognitiva, da psicologia e da pesquisa em Educação continuam a defender a racionalidade de educar para a sabedoria; propondo estruturas de Educação como um desenvolvimento de capacidades humanas, a exemplo da sabedoria cívica (Ferreira; Acioly-Régner, 2010). Todas essas visões teóricas apoiam o argumento de que a Educação deve ajustar seus objetivos para ir além da mera aquisição de conhecimentos a fim de promover a sabedoria.

Em todos os âmbitos da educação, a filosofia de Dewey apresenta a forma democrática de ensinar, a importância da libertação da opressão, preconizando conteúdos e métodos democráticos que respeitam o crescimento, o desenvolvimento natural, a experiência, o pensamento e a vida (Dewey, 1979).

Dewey (1979) considera a educação como a própria vida. Para ele, não dá para se propor uma escola distante da comunidade, tendo que se configurar, outrossim, como uma maquete viva da comunidade. A escola deve ser um espaço onde a vida se manifesta em sua plenitude, proporcionando uma educação autêntica que integra experiências reais e significativas.

Inferimos que, quando a escola se distancia da vida com seus conteúdos e objetivos pré-estabelecidos e distantes da vida real dos estudantes, propondo habilidades e competências apartadas dos interesses e aptidões dos estudantes, trata-se de um afastamento total do pensamento deweyano. Enfatiza-se a ideia de que a educação autêntica nasce da vivência plena da vida no ambiente escolar, alinhando-se às perspectivas da Pedagogia Social e Crítica, que valorizam a experiência concreta como base do aprendizado (Caliman, 2010 e 2014; Dewey, 1979).

Consideramos essa linha filosófica importantíssima na atualidade, pois, se bem aplicada e entendida, poderia ampliar a noção de educabilidade conectada à vida, ao controle da natureza e a busca por significados indispensáveis à própria existência, podemos chamar isso de Sabedoria através da experiência.

A Educação deve proporcionar uma experiência educacional a tal ponto que os estudantes tenham prazer de estar na escola. A experiência de aprender a agir e interagir deve sobrepujar o ensino da mera transmissão de conteúdos ligados ao passado e distantes de uma reflexão crítica.

A preocupação de Dewey (2010) é de uma educação que trabalha com a resolução de problemas, tendo a experiência como fonte basilar, sendo uma forma natural de autoridade e liberdade. Levar o estudante a movimentos de liberdade e disciplina nos processos de aprender de forma ativa, contextualizando suas experiências, fazendo escolhas e aprofundando seus conhecimentos para sua realidade pessoal é a proposta de Dewey.

Assim, as capacidades humanas de compreensão profunda, como a forma de usar o conhecimento de maneira eficaz; a identificação de habilidades cruciais como o pensamento crítico, a criatividade, a comunicação e a tomada de decisões; o caráter abrangente dos aspectos de tomada de decisão ética, regulação emocional e comportamento social enfatizam mais um ponto sobre a sabedoria. E, por fim, mas não por último, o meta-aprendizado que envolve a reflexão, a capacidade de aprender a aprender, a autorreflexão e a aceitação das limitações, que juntamente com as competências essenciais para a era da IA, convida a observar como é primordial para a Educação, a Sabedoria (Fadel *et al.*, 2024).

A Inteligência Artificial Generativa (IAGen) não deve ser vista como uma vilã. Apesar de sua agilidade e eficiência, ela pode levar os indivíduos a desenvolverem uma postura superficial diante do conhecimento. Isso ocorre porque a vasta quantidade de informações disponíveis, pode dificultar a busca por uma sabedoria genuína, fazendo com que as pessoas aceitem passivamente tudo o que encontram, sem questionar. Essa situação é potencializada pelo caráter envolvente e encantador da IA, que pode reduzir o pensamento crítico.

10.5. IA NA EDUCAÇÃO

A necessidade de repensar currículos e pedagogias para preparar os alunos para uma sociedade movida a IA, com foco em competências como criatividade, pensamento crítico, adaptabilidade, metacognição, ética, coragem e resiliência mostra a importância da Educação. O aluno precisa aprender conteúdos significativos, mas também precisa aprender a lidar com as tecnologias e as novas ferramentas que surgem em favor de uma Educação de qualidade e democrática.

Roger Schank (2004) descreveu os atributos de uma mente educada como sendo capaz das seguintes tarefas: determinar conexões; identificar analogias; prever resultados; aprender com o fracasso; recuperar-se do fracasso; buscar explicações; absorver novidades; manejar exceções; lidar com abstração; generalizar razoavelmente; ser auto-consciente. Educadores de todo o mundo concordam que, com exceção da autoconsciência, todas as outras tarefas estão hoje ao alcance da IA. Destacando a necessidade da precisão na pergunta, bem como a importância do contexto.

A Inteligência Artificial não será mais importante que a Educação, mas será graças a ela que teremos recursos mais ativos como a análise, a síntese, a resposta rápida, a lembrança, a avaliação e a organização pedagógica mais eficiente. Todavia, a capacidade de internalizar emoções, de engenhosidade, de gerar ideias, de ter a perspicácia e a visão das coisas, de conseguir ter o senso crítico e ético do bom e ruim, ou do certo e errado, da inventividade, que só o ser humano é capaz de construir a partir de um contexto ou situação, que não há avanço tecnológico ou IAGen que possa se igualar ou substituir essa competência.

Na era digital, o valor do aprendizado humano é muitas vezes negligenciado, apesar do acesso instantâneo às informações. Embora a tecnologia de busca forneça dados e respostas complexas, a cognição humana é indispensável para o pensamento crítico, o discernimento e a aplicação significativa do conhecimento (Willingham, 2007).

Todo aprendizado requer suporte, e todo suporte dentro do meio educacional precisa de um contexto, de um envolvimento e de uma interação, e de ter a capacidade de pesquisar, além da interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade de currículos (disciplinas, conteúdos). Ou seja, o aprendizado precisa fazer sentido, estar conectado com o mundo e as vivências do estudante, e não seria diferente com o aprender a usar a IAGen dentro da Educação.

Isso tudo levando os alunos progressivamente a uma melhor compreensão e entendimento dos conteúdos, habilidades e contextos relacionados ao aprendizado. Envolvendo os alunos não apenas na aquisição de informações, mas na capacidade de analisar, refletir e aplicar o conhecimento de forma significativa e contextualizada, promovendo um aprendizado personalizado, crítico e adaptado às necessidades individuais deles (Freire, 1974).

Constitui-se um recurso ou um suporte pedagógico que é uma abordagem na qual os educadores oferecem níveis sucessivos de apoio, ajudando os alunos a atingirem níveis mais altos de compreensão e de aquisição de habilidades.

No contexto da Inteligência Artificial (IA) e das tecnologias emergentes, isso significa começar com o conhecimento básico e ir introduzindo conceitos mais complexos à medida que a compreensão se aprofunda. Além disso, a incorporação de recursos de IA nas salas de aula e o incentivo aos estudantes para que utilizem essas ferramentas nos trabalhos escolares e nas atividades recreativas, podem reforçar a compreensão e a aplicação da IA. Além de tornar as salas de aulas em ambientes mais democráticos e que mitigam as desigualdades, uma vez que o ensino é para todos.

A Educação se torna relevante quando adaptamos os recursos poderosos que a IA pode fornecer. A Educação desenvolverá conhecimento especializado quando o estudante está em busca de atividades pertinentes e inerentes ao seu foco; neste caso a especialização é obtida. Além do mais, a Educação também desenvolverá o conhecimento de

transferência, que é quando o aluno consegue aplicar o que foi aprendido em um contexto e em uma época. Isso tudo não é treinamento, mas versatilidade, é aprendizado para sempre, onde a Educação proporciona habilidades para enfrentar desafios da vida, questões sociais e políticas, até mesmo os questionamentos que possam aparecer diante das novas tecnologias e avanços da IA. A Educação é ampla e relacionada à experiência de vida em geral (Fadel *et al.*, 2024).

É interessante observar como Dewey (2010) no seu tempo, e autores de hoje como Caliman (2010), Orzechowski (2017) e a perspectiva do protagonismo juvenil são correspondentes em relação à participação ativa dos alunos no processo educacional. Todos enfatizam a importância de os alunos estarem envolvidos ativamente na aprendizagem, seja por meio da resolução de problemas práticos, na elaboração e execução dos projetos educacionais, ou da reflexão sobre experiências vivenciadas.

Dewey (2010) e Freire (1974) destacam a aprendizagem baseada na experiência e na interação com o mundo real, enquanto o protagonismo juvenil promove a participação dos jovens na tomada de decisões que afetam suas vidas e comunidades, ou seja, experienciar sua própria realidade e fazer uso do pensamento reflexivo sobre o que acontece à sua volta fazendo uso de suas competências e habilidades cognitivas e emocionais. Essa correlação ressalta a relevância de uma abordagem educacional que capacite os alunos a pensarem criticamente, tomarem decisões, serem autônomos e com uma vida emancipada e livre de opressões e desigualdades.

Por fim, se enfatiza uma atualização nos currículos educacionais onde as quatro dimensões da Educação mais significativas são afirmadas: o conhecimento, as habilidades, o caráter e a meta-aprendizagem, além dos conteúdos tradicionais. A IA em tudo pode se sobressair, inclusive em tarefas de raciocínio. No entanto, ela sozinha não é mais importante que o julgamento humano, que é um processo de pensamento deliberativo flexível e contextual, baseado em conhecimento ex-

perencial, ética, valores, relacionamentos, emancipatórios e culturais. Portanto, a IA está para a Educação e as atualizações curriculares como uma complementaridade juntamente com as capacidades humanas, sem se tornar excessivamente dependente das novidades tecnológicas (Sampaio *et al.*, 2024).

A importância das matérias curriculares é um tema discutido, especialmente à luz das ideias de Dewey e destaca a necessidade de conceber as experiências como a base do trabalho pedagógico. Porém, isso não elimina a importância de uma organização educacional dinâmica, participativa e orientada para as necessidades dos alunos.

Dewey (1980) argumenta que uma organização educacional distante da realidade social dos estudantes e de suas experiências é inadequada. Em vez disso, ele sugere uma abordagem sócio-democrática que integre as experiências dos alunos ao currículo, pois, esta abordagem promove uma vida social ativa, dinâmica e engajada, em que os alunos não são apenas receptores passivos de conhecimento, mas sim participantes ativos em seu processo educacional.

Sendo assim, vivemos, experimentamos e aprendemos simultaneamente. Dessa forma, a IA também se torna um elemento de investigação experimental o que Dewey apresenta como sendo “[...] experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se veem a perceber relações e continuidade antes não percebidas” (Dewey, 1975, p.17). Ou seja, enfrentamos um período de novas experiências educativas com a Inteligência Artificial (IA), e é imperativo que nossos estudantes aproveitem ao máximo esses momentos experienciais, continuando-os por meio do pensamento reflexivo como princípio de investigação na interação com a tecnologia educacional.

10.6. O PAPEL DO PROFESSOR NA ERA DA IA

Apesar dos avanços tecnológicos, o papel do professor permanece central e insubstituível. Enfatiza-se a necessidade de capacitação do-

cente para o uso eficiente da IA, sem exigir que os educadores sejam programadores, mas sim que sejam encorajados à experimentação e inovação pedagógica. A superação do medo tecnológico é importante para que os educadores integrem o uso da IA de forma produtiva e humanista no meio escolar. O professor através da Educação pode promover valores humanos, sociais, democráticos, emancipatórios e decoloniais, que os alunos no meio tecnológico não vão conseguir aprender sozinhos. Portanto, o papel de mediador, facilitador e orientador do professor será primordial.

10.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa destaca que a integração da Inteligência Artificial (IA) deve ser acompanhada por políticas que garantam igualdade no acesso e na capacidade de uso, evitando a ampliação das desigualdades educacionais. Essa abordagem equilibrada ajuda a superar medos e exageros, posicionando a IA como um recurso complementar, que pode potencializar tanto o ensino quanto a aprendizagem, sem eliminar o papel fundamental dos educadores.

A aprendizagem se torna mais personalizada, experimental e conectada com as demandas do mundo contemporâneo. Fadel *et al.* (2024) destaca uma aprendizagem autodirigida do estudante, onde o aluno aprende e se fortalece em ser autônomo e emancipado nos seus estudos e aprendizados, usando com criticidade e ética, através de orientações pelos seus professores, que passam a ser seus tutores, a utilizar a inteligência artificial com respeito e democracia.

Sampaio *et al.* (2024) coloca questões como privacidade, justiça, transparência e responsabilidade que devem ser incorporadas ao currículo para formar indivíduos capazes de tomar decisões éticas no uso da IA. Além disso, o autor destaca questões sobre saber aprender a aprender, refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e adaptar-se a mudanças rápidas que são competências-chave para o estudante deste século.

Outra questão importante destacada neste estudo é sobre a personalização, que é cada vez mais importante, porque os recursos da IA aumentam a pressão de motivação do aluno extrínseca e intrínseca, e isso serve para evitar o excesso de confiança na tecnologia. Implica-se também uma atenção especial ao desenvolvimento de impulsores como identidade e pertencimento; planos de aprendizagem e *mindset* de crescimento; propósito e paixão, reflexão e investigação. O sujeito precisa se sentir livre e versátil. Precisa ser protagonista do seu aprendizado e do seu conhecimento. Unir forças com a Inteligência Artificial Generativa (IAGen) e a Educação e construir seu caminho de oportunidades democráticas, nas quais o torne um ser crítico, ético, emancipado (Caliman, 2010; Orzechowski, 2017).

A IAGen ainda precisará de supervisão e decisões humanas sobre sua maneira de ensinar e seu propósito por um bom tempo. Assim, essa personalização permite que os alunos assumam o controle do próprio aprendizado, tomando decisões que atendam às suas necessidades e interesses, aumentando seu senso de aprendizado e conhecimento. À medida que interagem com sistemas de IA que se adaptam e respondem a suas informações, aos seus interesses, os alunos tendem a reconhecer o valor das próprias escolhas e ações na formação de seus resultados educacionais.

É proposto nas obras de John Dewey, Paulo Freire, Caliman e Orzechowski uma Pedagogia Crítica e Social centrada na conscientização dos educandos, que devem se tornar sujeitos ativos na transformação de sua realidade. A educação é um ato político e dialógico, que visa a libertação das relações de opressão por meio da práxis — reflexão e ação transformadora (Freire, 1974). Ou seja, a Educação é primordial para mostrar aos alunos, que eles são capazes de prosperar, de se projetar, de opinar, de criticar diante do novo como as novas tecnologias e a Inteligência Artificial Generativa (IAGen), e que podem oferecer essa evolução social, política e cultural também. Os discentes estão sendo preparados para serem autônomos, reflexivos, dialógicos e ativos atra-

vés da Educação em parceria com as ferramentas tecnológicas; e não sujeitos passivos que só recebem conhecimento e que não conseguem fazer nada com esse conhecimento (conteúdo) adquirido, não conseguem progredir de forma ética com consciência crítica, e não conseguem produzir nada também.

A Inteligência Artificial Generativa (IAGen) representa uma transformação na Educação, trazendo oportunidades e desafios que pedem uma reflexão crítica e integrada para que não haja uma fragmentação ou violação dos direitos. Fadel *et al.* e Sampaio *et al.* (2024) oferecem um panorama abrangente sobre o tema, destacando a importância de uma educação que desenvolva sabedoria, autonomia e protagonismo, valores que se alinham com os princípios da Pedagogia Social abordada por Caliman e Orzechowski, além de princípios pedagógicos anunciados por Freire e Dewey em relação à Pedagogia Crítica.

A integração da IAGen com a Pedagogia Social pode potencializar práticas mais inclusivas, personalizadas e éticas, formando sujeitos críticos, criativos e socialmente responsáveis. Para isso, educadores, gestores e formuladores de políticas públicas precisam adotar uma postura reflexiva, equilibrando inovação tecnológica com compromisso humanista e social. Assim, preparar-se para a era da inteligência artificial não significa apenas adaptar-se à tecnologia, mas também repensar e fortalecer a missão social da escola, promovendo o desenvolvimento integral do ser humano em suas dimensões cognitiva, emocional e ética.

REFERÊNCIAS

CALIMAN, Geraldo. **Paradigmas da exclusão social**. Brasília: Universa

UNESCO, 2008, p. 27 - 94. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162290>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia social: seu potencial crítico e transformador**. In: Revista de Ciências da Educação. São Paulo: Unisal, Vol. 12, n. 23, p. 341-368, 2010. Disponível em: <https://pedagogiasocial>.

net/wp-content/uploads/2010/11/caliman-pedagogia-social-transformadora.pdf Acesso em: 30 jun. 2025.

CALIMAN, Geraldo; PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antonia. **Pedagogia da Alteridade**. Para viajar a Cosmópolis. Brasília. Unesco. 240 p. 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227058>. Acesso em: 30 jun. 2025.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1975.

DEWEY, John. **Como pensamos**. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DEWEY, John. **Experiência e natureza; lógica**: a teoria da investigação; a arte como experiência; vida e educação; teoria da vida moral. Tradução de Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme, Anísio S. Teixeira e Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores).

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: Vozes. 2010.

FADEL, Charles; BLACK, Alexis; TAYLOR, Robbie; SLESINSKI, Janet; DUNN, Katie. **Educação para a era da inteligência artificial**. 1ª edição. São Paulo. Fundação Santillana. 2024.

FERREIRA, Claudienne da Cruz; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão; CALISSI, Jamile Gonçalves; COELHO, Naura Letícia Nascimento; SOUSA, Rafael Aranha de. (Os organizadores). **Educação e inteligência artificial: tecnologias, desafios e possibilidades**. Formiga, Minas Gerais: Editora Ópera, 2025. 100 p. Disponível em: <https://www.editoraopera.com.br/2025/02/educacao-e-inteligencia-artificial.html> Acesso em: 27 jun. 2025.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Educar, Curitiba, n. 36, p. 21-38. Editora UFPR. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602010000100003>. Acesso em: 11 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Education for Critical Consciousness**. London, UK: A&C Black. 1974.

ORZECOWSKI, Suzete T. **A pedagogia é social**. Saarbrücken, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

SAMPAIO, R.C.; SABBATINI, M.; LIMONGI, R. **Diretrizes para o uso ético e responsável da Inteligência Artificial Generativa: um guia prático para pesquisadores**. São Paulo: Editora Intercom, 2024.

SCHANK, Roger C. **Making Minds Less Well Educated Than Our Own**. New Jersey. 2004.

WILLINGHAM, D. T. **Critical thinking: Why is it so hard to teach?** American Educator, 31(2), 8-19. 2007. Disponível em: https://people.bath.ac.uk/edspd/Weblinks/MA_ULL/Resources/Learning%20to%20Learn/Willingham%202008%20AEPR.pdf Acesso em: 30 jun. 2025.

11.

DESAFIOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL PARA A EDUCAÇÃO: FAVORÁVEL DESFAVORÁVEL, PREJUDICIAL?

Silvanir Fagundes de Oliveira²⁸

Geraldo Caliman²⁹

11.1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a inteligência artificial deixou de ser um conceito distante da ficção científica e passou a ocupar lugar de destaque em diversas áreas da sociedade, inclusive na educação. Por meio da automação de tarefas, análise de dados e personalização de conteúdos, a IA promete melhorar o desempenho dos alunos, apoiar os professores e tornar o processo educacional mais eficiente. No entanto, seu uso indiscriminado pode acentuar desigualdades, comprometer aspectos éticos e desumanizar as relações pedagógicas.

A inteligência artificial (IA) está cada vez mais presente no contexto educacional, prometendo transformar práticas pedagógicas e otimizar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, apesar de seus avanços, a implementação da IA na educação levanta uma série de desa-

28 Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília. Brasil. Mestrando em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1212017521717461>. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7703-2716>. E-mail: fagundes25@gmail.com.

29 Coordenador da Cátedra UNESCO de juventude, Educação e Sociedade (Universidade Católica de Brasília – UCB). Brasília. Brasil. Pós Doutor em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>. E-mail: caliman@p.ucb.br

fios que precisam ser cuidadosamente analisados. Este artigo discute os aspectos favoráveis, desfavoráveis e potencialmente prejudiciais do uso da IA na educação, com o objetivo de promover uma reflexão crítica sobre sua integração responsável no ambiente escolar.

O campo da inteligência artificial (IA) teve seu surgimento oficial no verão de 1956, durante a Conferência de Dartmouth, realizada no Dartmouth College, em Hanover, New Hampshire, Estados Unidos. O evento foi proposto pelo cientista da computação John McCarthy, considerado o “pai da inteligência artificial”, com o apoio de pesquisadores como Marvin Minsky, Nathaniel Rochester e Claude Shannon.

Na proposta original da conferência, McCarthy afirmava que “todo aspecto de aprendizagem ou qualquer outra característica da inteligência pode, em princípio, ser descrito de forma tão precisa que uma máquina pode ser construída para simular isso” (McCarthy et al., 1955).

A partir dessa ideia, o termo “Inteligência Artificial” foi cunhado e passou a designar um novo campo de pesquisa multidisciplinar, envolvendo lógica matemática, linguística, neurociência, ciência da computação e psicologia. Desde então, a IA passou por ciclos de otimismo, estagnação e avanços, até alcançar o estágio atual, no qual sistemas computacionais são capazes de realizar tarefas que antes exigiam inteligência humana, como reconhecimento de voz, processamento de linguagem natural, aprendizado de máquina e, mais recentemente, atuação em ambientes educacionais.

A inteligência artificial (IA) tem se consolidado como uma ferramenta poderosa na transformação da educação. Com promessas de personalização do ensino, automação de tarefas administrativas e análise de dados para melhorar o desempenho dos alunos, a IA representa uma revolução no modo como aprendemos e ensinamos. Neste viés, Russell e Norvig (2013) ressaltam que, desde sua gênese, a inteligência artificial buscou emular faculdades humanas como criatividade, autoaperfeiçoamento e uso da linguagem, consolidando-se como um campo dedicado à construção de sistemas autônomos capazes de operar em ambientes

complexos e dinâmicos.

Agora, no entanto, a introdução da informação e das tecnologias de comunicação baseadas no computador, e particularmente a Internet, *permite às redes exercer sua flexibilidade e adaptabilidade, e afirmar assim sua natureza revolucionária*. Ao mesmo tempo, essas tecnologias permitem a coordenação de tarefas e a administração da complexidade (Castells, 2003, p.3, *grifo nosso*).

No entanto, segundo Almeida e Doneda (2016) essa inovação também traz consigo uma série de desafios que precisam ser enfrentados com responsabilidade e planejamento. Um dos principais obstáculos é a desigualdade de acesso. Embora algumas instituições tenham recursos para investir em tecnologias avançadas, muitas escolas, especialmente em regiões menos favorecidas, ainda lutam para garantir o básico. Essa disparidade pode acentuar ainda mais as diferenças educacionais, criando um fosso entre alunos que têm acesso à IA e aqueles que não têm.

Outro ponto crítico diz respeito à privacidade e segurança dos dados. Os sistemas baseados em IA costumam coletar grandes quantidades de informações pessoais dos alunos, como desempenho acadêmico, hábitos de estudo e até dados emocionais. Sem uma política clara de proteção e uso responsável dessas informações, há riscos significativos de vazamentos e uso indevido.

Além disso, a desumanização do ensino é uma preocupação recorrente. A interação entre professor e aluno é fundamental no processo de aprendizagem, e a automação excessiva pode comprometer esse vínculo. A empatia, o olhar atento do educador e a adaptação a contextos específicos são aspectos difíceis de serem reproduzidos por máquinas.

A dependência tecnológica também merece atenção. Confiar exclusivamente em plataformas digitais pode tornar escolas e professores vulneráveis a falhas técnicas, além de reduzir a autonomia dos educadores. Em vez de substituir o papel do professor, a IA deve ser vista como uma aliada no processo de ensino-aprendizagem.

Outro desafio é a falta de personalização verdadeira. Embora os sistemas de IA prometam adaptar o conteúdo às necessidades individuais dos alunos, ainda há limitações na compreensão de fatores humanos mais complexos, como motivação, questões emocionais ou contextos familiares e sociais.

A formação de professores também precisa acompanhar esse avanço. Muitos educadores não estão preparados para integrar ferramentas de IA de forma eficaz em suas práticas pedagógicas. Isso exige investimentos contínuos em capacitação e desenvolvimento profissional.

Ademais, para que a inteligência artificial funcione de maneira eficaz, é fundamental que exista uma vasta gama de dados combinados com algoritmos inteligentes, que permitam o tratamento especializado dessas informações em áreas específicas. Esse processo é importante para gerar previsões, interpretar dados e resolver problemas. Em outras palavras, a presença de algoritmos e seu contínuo aprimoramento são requisitos necessários para o desenvolvimento da IA. Essa perspectiva é corroborada por Soledade, Jesus e Toutain (2018, p. 6113), que afirmam que “a evolução da IA ocorre a partir do desenvolvimento de algoritmos complexos, que a cada dia alcançam proporções até então inimagináveis.”

A combinação de grandes volumes de dados com algoritmos inteligentes permite identificar padrões e facilita o aprendizado e o aprimoramento da inteligência artificial em suas funções específicas. Esses mecanismos são projetados para executar tarefas com base nas informações que recebem, conforme destacado por Alves (2020).

Por fim, há o problema do viés algorítmico. Como os algoritmos são criados por humanos e treinados com dados muitas vezes enviesados, eles podem reproduzir preconceitos e discriminações já existentes na sociedade. Isso pode afetar negativamente decisões como recomendações de conteúdos, avaliações de desempenho e até encaminhamentos educacionais.

Diante desses desafios, é fundamental que a implementação da inteligência artificial na educação seja feita com cuidado, ética e foco na inclusão. A tecnologia deve servir como ferramenta de apoio ao desenvolvimento humano e não como substituta da riqueza das relações e da diversidade que marcam o ambiente educacional.

11.2. ORIGEM E DESENVOLVIMENTO DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

A inteligência artificial (IA) de acordo com o CIEB (2024, p. 6) não é uma inovação recente; suas origens remontam ao final da década de 1950, quando se consolidou como um campo da computação. Desde então, a IA se desenvolveu de maneira multidisciplinar, influenciando e sendo influenciada por diversas áreas, como Filosofia e Ciência Cognitiva. Ao longo de sua trajetória, a IA experimentou ciclos de grande entusiasmo e investimento, intercalados por períodos de desinteresse e ceticismo. Atualmente, com o advento do aprendizado de máquina, que se baseia em grandes volumes de dados (big data), e a ascensão dos large language models (LLMs)³⁰, a área está vivendo um novo momento de expansão e inovação.

O conceito apresentado por Russell, Perset e Grobelnik (2023) reflete as transformações recentes no campo da inteligência artificial (IA), destacando sua natureza projetada especificamente para máquinas. Nessa perspectiva, não é mais necessário utilizar a inteligência humana como parâmetro ou modelo para o desenvolvimento da IA. Os autores argumentam que a “inteligência” das máquinas deve ser compreendida como distinta da inteligência humana, possuindo características e finalidades próprias.

³⁰ Os grandes modelos de linguagem, também conhecidos como LLMs, são modelos de aprendizado profundo muito grandes que são pré-treinados em grandes quantidades de dados. Um transformador é um conjunto de redes neurais em que cada uma consiste em um codificador e um decodificador com recursos de autoatenção.

A Inteligência Artificial (IA) é uma área interdisciplinar da ciência da computação dedicada ao desenvolvimento de sistemas e algoritmos capazes de simular processos cognitivos humanos, como raciocínio, aprendizado e tomada de decisão. Esses sistemas operam a partir da análise de grandes volumes de dados, extraindo padrões e gerando respostas cada vez mais precisas. Entre suas principais aplicações destacam-se o aprendizado de máquina (machine learning³¹), a mineração de dados, o reconhecimento facial, o diagnóstico assistido por imagem e os modelos de linguagem natural. Estes últimos, como o ChatGPT, têm provocado profundas transformações em diversos setores e impulsionado debates sobre ética, criatividade e o papel da tecnologia na sociedade. Ferramentas como o gerador de imagens Midjourney e o DALL·E 2 exemplificam o avanço da IA em áreas criativas, ampliando ainda mais seu impacto e relevância contemporânea (Olhardigital, 2022).

O conceito de inteligência artificial diz respeito à possibilidade de as máquinas realizarem operações de decisões com raciocínio semelhante ao dos humanos. Ela possibilita que máquinas aprendam, deliberem, decidam e percebam de forma inteligente de acordo com as situações apresentadas. Assim, essa tecnologia aprimora os sistemas através de análises preditivas, permitindo que encontrem padrões que não eram esperados anteriormente, aprendam com eles e consigam recombina os algoritmos para as novas situações. Cada situação específica, portanto, pode dar resultados diferentes de acordo com os inputs enviados para o sistema. (Carvalho, 2018)

Além disso, introduz-se a noção de que os sistemas de IA operam com base em objetivos a serem alcançados. Esses objetivos podem ser explícitos, quando definidos diretamente por programadores, ou implícitos, quando aprendidos por meio da análise de dados de entrada, a partir

31 Machine learning (aprendizado de máquina) é um subcampo da inteligência artificial que se dedica a ensinar computadores a aprender com dados, em vez de serem programados diretamente para realizar tarefas. Em vez de escrever regras específicas para cada tarefa, o machine learning permite que os sistemas aprendam e melhorem sua performance ao serem expostos a grandes quantidades de dados.

de padrões identificados pelos algoritmos. Essa capacidade de aprendizado autônomo é viabilizada por técnicas avançadas de aprendizado de máquina, especialmente o *deep learning*³², que permite o processamento e a interpretação de grandes volumes de dados sem a necessidade de supervisão humana direta (Goodfellow; Bengio; Courville, 2016).

Neste sentido, a inteligência artificial (IA) pode ser compreendida, entre outras definições, como um sistema composto por algoritmos capazes de realizar tarefas complexas que anteriormente demandavam intervenção humana direta. O termo “inteligência artificial” é frequentemente utilizado de maneira intercambiável com seus subcampos, notadamente o *machine learning* (aprendizado de máquina) e o *deep learning* (aprendizado profundo). Esses subdomínios concentram-se no desenvolvimento de sistemas computacionais que são capazes de aprender e aprimorar seu desempenho a partir da análise de grandes volumes de dados (Oracle, 2023). Tal capacidade de adaptação e aprendizado possibilita a extração de insights³³ relevantes de forma ágil e eficaz, contribuindo significativamente para a transformação de paradigmas em diversas áreas do conhecimento e setores produtivos. Diante disso, torna-se necessário delinear e conceituar essas abordagens específicas, a fim de compreender seu potencial e suas aplicações, uma vez que, elas desempenham um papel central na evolução da IA contemporânea (Equipe Totvs, 2022).

11.3. ASPECTOS FAVORÁVEIS DA IA NA EDUCAÇÃO

A integração da Inteligência Artificial (IA) no campo educacional tem promovido transformações significativas, oferecendo benefícios

32 O *deep learning* ou **aprendizagem profunda** baseia-se no *machine learning* para, a partir de uma grande quantidade de dados e após inúmeras camadas de processamento com algoritmos, conseguir que um computador aprenda por si mesmo e execute tarefas semelhantes às dos seres humanos, tais como a identificação de imagens, o reconhecimento de voz ou a realização de previsões, de forma progressiva.

33 Clareza súbita na mente, compreensão ou solução de um problema.

substanciais para docentes e discentes. Entre os principais avanços, destaca-se a personalização do ensino, possibilitada por sistemas inteligentes que adaptam conteúdos e estratégias pedagógicas às necessidades individuais dos alunos. Conforme Fernandes (2021), a IA desempenha um papel crucial ao fornecer ferramentas que auxiliam na personalização da aprendizagem e na avaliação contínua do progresso dos estudantes.

Conforme o CIEB, a crescente presença da inteligência artificial (IA) no cotidiano, ainda que muitas vezes despercebida, exige o desenvolvimento do letramento em IA como competência essencial à cidadania, ao mundo do trabalho e à expressão individual. A ausência desse conhecimento pode ampliar riscos relacionados à privacidade, à segurança digital e à concentração de poder tecnológico, tornando urgente sua inclusão desde as etapas iniciais da educação básica.

Neste sentido, de acordo com a UNESCO (2022), o letramento em inteligência artificial compreende três dimensões fundamentais: dados, algoritmos e modelos. Considerando a familiaridade crescente das novas gerações com a tecnologia, especialmente por meio de dispositivos como smartphones³⁴, sua introdução no ensino fundamental mostra-se não apenas viável, mas necessária. À medida que recursos baseados em IA, de chatbots³⁵ a veículos autônomos se tornam ubíquos e são incorporados por setores públicos e privados, torna-se evidente sua relevância para a formação de cidadãos aptos a atuar criticamente no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

A integração da inteligência artificial à educação impõe o desafio de reconfigurar práticas pedagógicas, exigindo que docentes e gestores estejam preparados para utilizá-la de maneira crítica, ética, inclusiva e eficaz. A adoção de novas tecnologias demanda não apenas habilidades

34 Mais informações em: <https://portal.fgv.br/noticias/uso-ti-brasil-pais-tem-mais-dois-dispositivos-digitais-habitante-revela-pesquisa>

35 Chatbots são programas de computadores projetados para simular conversas com usuários humanos.

técnicas, mas também a incorporação de competências voltadas à sua compreensão e desenvolvimento. À medida que a IA avança, seu potencial para personalizar a aprendizagem pode contribuir significativamente para a equidade educacional, oferecendo recursos adaptados às diferentes necessidades dos estudantes. No entanto, o acesso desigual a essas tecnologias e à informação necessária para seu uso consciente pode acentuar disparidades já existentes, evidenciando a urgência de uma abordagem formativa e equitativa em sua implementação (CIEB, 2024, p.17).

Além disso, a IA tem contribuído para a otimização de tarefas administrativas, liberando os professores para se concentrarem em atividades pedagógicas mais significativas. Na Austrália, por exemplo, ferramentas de IA têm sido utilizadas para automatizar a correção de avaliações e a elaboração de planos de aula, resultando em uma economia de até cinco horas semanais para os docentes. Essa automação permite que os educadores dediquem mais tempo ao acompanhamento individualizado dos alunos e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

A IA também tem sido empregada na avaliação de habilidades linguísticas, especialmente entre estudantes migrantes. Na Austrália Meridional, o uso de um chatbot educacional reduziu o tempo necessário para avaliar a proficiência em inglês de 30 minutos para apenas 52 segundos por aluno, demonstrando a eficiência dessas tecnologias na identificação rápida de necessidades educacionais específicas.

No contexto do ensino superior, instituições como o Insead e a ESCP Business School têm incorporado a IA em seus currículos, visando preparar líderes estrategicamente fluentes em tecnologias emergentes. Essas escolas enfatizam abordagens centradas no ser humano e promovem a compreensão ética da IA, integrando ferramentas como o ChatGPT para fomentar a criatividade e a inovação entre os estudantes.

Contudo, a implementação eficaz da IA na educação requer investimentos em infraestrutura tecnológica e na formação contínua de

professores. É essencial que os educadores estejam capacitados para utilizar essas ferramentas de maneira crítica e ética, garantindo que a IA seja um complemento ao processo educativo, e não um substituto da interação humana. A adoção responsável da IA pode, assim, promover uma educação mais inclusiva, personalizada e alinhada às demandas da sociedade contemporânea (UNESCO, 2022).

11.3.1. Aspectos desfavoráveis da IA na educação

A crescente incorporação da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional tem suscitado debates não apenas sobre suas potencialidades, mas também acerca de seus aspectos desfavoráveis. Embora a IA ofereça oportunidades para personalizar o ensino e otimizar processos pedagógicos, é imperativo considerar os desafios e riscos associados à sua implementação.

A carência de infraestrutura tecnológica em muitas instituições de ensino, aliada à limitada formação técnica dos educadores, ainda representa um entrave significativo à implementação de soluções baseadas em inteligência artificial, como sistemas de aprendizagem adaptativa e assistentes virtuais (Rodrigues; Rodrigues, 2023).

Apesar de seu potencial transformador, o uso da inteligência artificial na educação também envolve riscos relevantes, como a possível substituição do professor por sistemas automatizados o que pode comprometer a qualidade do ensino e o desenvolvimento de competências socioemocionais. Também a coleta e o uso de dados estudantis suscitam importantes questões éticas e de privacidade que exigem análise crítica e regulamentação adequada.

A limitação dos sistemas de inteligência artificial em atender às especificidades de cada estudante representa um desafio significativo. Para que a IA contribua de forma efetiva com a aprendizagem, é essencial que ela reconheça dificuldades e potencialidades individuais, oferecendo feedbacks e atividades personalizadas. Isso demanda o de-

envolvimento contínuo de algoritmos mais sofisticados e responsivos às múltiplas dimensões do processo educativo.

A integração da Inteligência Artificial (IA) na educação traz uma série de benefícios significativos para alunos, professores e instituições educacionais, mas também apresenta desafios e limitações que necessitam de consideração cuidadosa (Santos, 2024, p. 1860).

Um dos principais entraves refere-se à dependência excessiva de ferramentas baseadas em IA, o que pode comprometer o desenvolvimento de habilidades cognitivas essenciais, como o pensamento crítico e a criatividade. Estudos indicam que o uso indiscriminado de sistemas de IA pode levar os estudantes a uma postura passiva, reduzindo sua capacidade de questionamento e reflexão autônoma.

Além disso, a utilização de algoritmos de IA na educação levanta preocupações éticas significativas, especialmente no que tange à privacidade e segurança dos dados dos alunos. A coleta e análise de grandes volumes de informações pessoais exigem políticas robustas de proteção de dados para evitar violações e usos indevidos.

Outro ponto crítico é a possibilidade de viés algorítmico, onde sistemas de IA podem perpetuar ou até amplificar desigualdades existentes no ambiente escolar. A falta de diversidade nos dados de treinamento pode resultar em decisões que desfavorecem determinados grupos de estudantes, comprometendo a equidade no acesso e na qualidade do ensino.

A infraestrutura tecnológica também representa um desafio, especialmente em contextos de desigualdade socioeconômica. A implementação eficaz da IA requer investimentos significativos em equipamentos, conectividade e capacitação docente, o que pode acentuar disparidades entre instituições educacionais.

Por fim, a introdução da IA na educação demanda uma reavaliação do papel do professor, que deve atuar como mediador crítico no processo de ensino-aprendizagem. A formação contínua dos educadores é

essencial para que possam integrar as tecnologias de maneira ética e pedagógica, evitando a substituição da interação humana por soluções automatizadas .

Em suma, embora a IA apresente avanços promissores para a educação, é fundamental abordar seus aspectos desfavoráveis com cautela e responsabilidade, garantindo que sua aplicação contribua para uma aprendizagem mais inclusiva, ética e centrada no desenvolvimento integral dos estudantes.

11.3.2. Aspectos prejudiciais da IA na educação

A incorporação progressiva da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional tem provocado uma ampla gama de reflexões acadêmicas, não apenas sobre as suas promissoras contribuições para a inovação pedagógica, mas também sobre os riscos éticos, sociais e epistemológicos que sua adoção pode implicar. De acordo com Selwyn (2019), embora a IA possua o potencial de transformar o ensino por meio da personalização da aprendizagem, da automação de tarefas administrativas e da ampliação do acesso a recursos educacionais, é fundamental problematizar os impactos negativos e prejudiciais que podem emergir desse processo. Tais impactos incluem o aprofundamento das desigualdades educacionais, a desumanização das relações pedagógicas e a opacidade dos algoritmos utilizados nas plataformas digitais. Portanto, uma análise crítica e multidisciplinar se faz necessária para assegurar que a integração da IA no ambiente escolar ocorra de forma ética, transparente e comprometida com a promoção de uma educação equitativa e de qualidade para todos.

Outro desafio central na adoção da inteligência artificial na educação que pode ser compreendido como prejuízo, diz respeito à privacidade e segurança dos dados dos alunos. A coleta massiva de informações pessoais para alimentar algoritmos requer não apenas proteção rigorosa, mas também o uso ético e transparente dessas informações, de

modo que educadores e estudantes compreendam os critérios por trás das decisões automatizadas (Rodrigues; Rodrigues, 2023).

A implementação de tecnologias baseadas em Inteligência Artificial (IA) no âmbito educacional, embora repleta de possibilidades inovadoras, também suscita sérias inquietações quanto aos seus efeitos colaterais sobre os processos formativos. Um dos desafios mais recorrentes refere-se à potencial diminuição da autonomia intelectual dos estudantes diante da crescente dependência de sistemas automatizados. Como alertam Williamson e Eynon (2020), o uso não crítico de soluções algorítmicas pode fomentar uma pedagogia da passividade, na qual o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de resolver problemas complexos são progressivamente negligenciados em favor de respostas padronizadas e soluções previamente estruturadas.

Do ponto de vista ético, a utilização de IA na educação levanta importantes questões relativas à privacidade e à governança dos dados. A massiva coleta e análise de informações pessoais, muitas vezes realizada sem o devido conhecimento dos usuários, exige marcos regulatórios sólidos que assegurem a proteção dos direitos digitais dos estudantes (Prinsloo e Slade, 2017). A ausência de transparência nos sistemas de tomada de decisão automatizada compromete a confiança nas instituições educacionais e pode gerar consequências adversas de difícil reversão.

Outro aspecto crítico diz respeito à presença de vieses algorítmicos nos sistemas de IA, que podem reproduzir e até intensificar desigualdades sociais já existentes. Conforme apontam Noble (2018) e Binns (2018), algoritmos treinados com dados desbalanceados tendem a refletir preconceitos estruturais, afetando de maneira desproporcional estudantes de grupos minorizados. Tal fenômeno representa um risco concreto à equidade educacional, especialmente em contextos já marcados por disparidades históricas.

A insuficiência de infraestrutura tecnológica constitui ainda um obstáculo relevante à democratização da IA na educação. Em regiões

com elevado índice de vulnerabilidade socioeconômica, a escassez de recursos materiais, como conectividade de qualidade, dispositivos adequados e formação docente continuada, limita severamente a capacidade das instituições de implementarem tais tecnologias de maneira eficaz e justa (UNESCO, 2022).

Finalmente, a inserção da IA nos processos educacionais demanda uma ressignificação do papel do docente, que deve transcender a função de transmissor de conteúdos para atuar como mediador crítico, ético e reflexivo na relação com o conhecimento. Como defende Moran (2020), a presença do professor continua sendo insubstituível para assegurar a humanização da aprendizagem e para orientar o uso consciente e contextualizado das tecnologias digitais. O papel do professor neste novo cenário educacional passa por uma profunda transformação. De acordo com Martins e Pinto (2025, p. 23), “o educador evolui de detentor exclusivo do conhecimento para facilitador e curador de conteúdo, guiando os alunos na navegação pelo vasto oceano de informações geradas e processadas por IA”. Ademais, segundo Moran (2020), esta mudança exige uma atualização constante das competências docentes, incluindo não apenas habilidades técnicas, mas também pedagógicas e metodológicas adaptadas ao ambiente digital. A formação continuada dos professores emerge, portanto, como um elemento crucial nesta transição. Rodrigues (2023, p. 89) argumenta que “programas de capacitação docente devem ir além do treinamento técnico, focando também no desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras que integrem efetivamente a IA ao currículo”.

Dessa forma, embora a IA represente uma fronteira promissora para a transformação educacional, sua adoção exige um compromisso ético, crítico e inclusivo, de modo a evitar que suas promessas de inovação se convertam em novos mecanismos de exclusão e desigualdade.

11.4. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL APLICADA À EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES E DESAFIOS ATUAIS

A aplicação da Inteligência Artificial (IA) na educação tem se intensificado nos últimos anos, promovendo transformações significativas nos processos de ensino e aprendizagem. As possibilidades oferecidas por essa tecnologia são vastas, contudo, sua implementação também apresenta desafios que demandam reflexão crítica e abordagem ética.

11.4.1. Possibilidades da IA na Educação

A IA possibilita a personalização do ensino, adaptando conteúdos e metodologias às necessidades individuais dos estudantes. Segundo Fernandes (2021), “a Inteligência Artificial pode desempenhar um papel crucial na educação, proporcionando aos professores ferramentas que ajudam a personalizar a aprendizagem e a avaliar o progresso dos alunos”. Essa adaptabilidade contribui para um aprendizado mais eficaz e centrado no aluno.

Além disso, a IA pode automatizar tarefas administrativas e de avaliação, liberando tempo para que os educadores se concentrem em atividades pedagógicas mais estratégicas. Sistemas de tutoria inteligente e assistentes virtuais são exemplos de aplicações que auxiliam na gestão do processo educacional.

Conhecer os benefícios das tecnologias nos faz refletir e ter a certeza de que o avanço da Transformação Digital aconteceu não para prejudicar os profissionais, nem para tirar seus cargos. É uma vantagem que veio para tirar das pessoas a responsabilidade de fazer trabalhos braçais ou repetitivos e mostrar que esses colaboradores têm a oportunidade de mostrar capacidade suficiente para executar tarefas mais importantes para o andamento dos negócios: a parte estratégica (Matta, 2018).

De acordo com Almeida e Doneda (2016), a preparação do Brasil frente aos desafios impostos pela transformação digital exige não ape-

nas o fortalecimento de políticas públicas voltadas à pesquisa e inovação tecnológica, mas também a reformulação dos processos formativos desde os níveis mais básicos da educação. Os autores destacam a necessidade de fomentar o desenvolvimento de competências digitais desde o ensino fundamental e médio, por meio da inserção de disciplinas voltadas à ciência da computação e à cultura digital. Essa abordagem estratégica é essencial para formar uma base sólida de profissionais capacitados, engenheiros, cientistas de dados e especialistas em tecnologia capazes de impulsionar a produção de soluções digitais inovadoras e competitivas nos mais diversos setores econômicos. Dessa maneira, o investimento em formação tecnológica desde os ciclos iniciais da educação representa um fator decisivo para que o país possa não apenas acompanhar, mas também protagonizar avanços significativos no cenário global da economia digital.

11.4.2. Desafios e Considerações Éticas

Apesar das vantagens, a integração da IA na educação levanta questões éticas e práticas. A dependência excessiva de sistemas automatizados pode comprometer o desenvolvimento de habilidades críticas e criativas nos alunos. Conforme destacado por Marques (2023), é essencial garantir que a IA complemente, e não substitua, a interação humana no ambiente educacional.

Entre os desafios mais significativos da adoção de Inteligência Artificial (IA) na educação está a problemática dos vieses algorítmicos, que têm o potencial de reforçar e até ampliar desigualdades já presentes no sistema educacional. Segundo Noble (2018), os algoritmos não são neutros: eles carregam as marcas das estruturas sociais nas quais são concebidos e operam a partir de dados que, frequentemente, refletem preconceitos históricos e disparidades estruturais. Quando aplicados em ambientes educacionais, tais sistemas podem, por exemplo, classificar ou recomendar conteúdos de maneira desigual, desfavore-

cendo estudantes pertencentes a grupos minorizados ou de contextos socioeconômicos menos favorecidos.

Adicionalmente, a questão da privacidade e da segurança dos dados educacionais desponta como uma preocupação central na era digital. A coleta massiva de informações sensíveis sobre o comportamento, desempenho e perfil dos alunos requer não apenas tecnologias de proteção adequadas, mas também uma governança ética e transparente sobre o uso desses dados. Conforme argumentam Prinsloo e Slade (2017), a ausência de diretrizes claras e de mecanismos regulatórios eficazes pode comprometer direitos fundamentais dos estudantes, minando a confiança nas instituições educacionais e nas plataformas tecnológicas utilizadas.

Neste sentido, a inteligência artificial oferece oportunidades significativas para aprimorar a educação, tornando-a mais personalizada e eficiente. Entretanto, é fundamental abordar os desafios éticos e práticos associados à sua implementação. A formação contínua dos educadores e o desenvolvimento de políticas claras são essenciais para garantir que a IA seja utilizada de maneira responsável, promovendo uma aprendizagem inclusiva e equitativa.

11.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A adoção da Inteligência Artificial (IA) no campo educacional se apresenta como um fenômeno ambivalente, cujos efeitos são potencialmente favoráveis, mas também carregados de desafios significativos. Por um lado, a IA tem proporcionado avanços notáveis, permitindo personalizar o ensino, automatizar processos avaliativos e administrativos e ampliar o acesso a recursos educacionais, como destacado por Santos (2021, p.156) em sua análise sobre a personalização da aprendizagem. Contudo, tais benefícios não estão isentos de implicações éticas e pedagógicas. Maia (2024, p. 221) alerta para os riscos de dependência tecnológica e substituição da interação humana, fatores que podem

comprometer o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes.

Além disso, a literatura evidencia o viés algorítmico como um dos obstáculos mais prementes da IA na educação, ressaltando que a falta de diversidade nos dados de treinamento pode reproduzir e amplificar desigualdades educacionais. Para Chaka (2023, p.09) a proteção da privacidade e segurança dos dados também se configura como um desafio central, exigindo políticas rigorosas e transparentes visando benefícios significativos na preparação dos alunos para um futuro digital.

Em conclusão, a Inteligência Artificial apresenta um potencial transformador para o campo educacional, mas seu impacto só será verdadeiramente positivo se forem superados os desafios éticos, pedagógicos e sociais que a acompanham. É imprescindível que a adoção dessa tecnologia seja orientada por políticas educacionais claras, formações docentes contínuas e um compromisso com a inclusão e a equidade, assegurando que a IA atue como aliada e não como obstáculo à aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, V.; DONEDA, D. **O emprego e o futuro digital**. **brasil.org**, 2016. Disponível em: <<http://www.2022brasil.org.br/o-emprego-e-o-futuro-digital/>>. Acesso em: 24 março 2025.

ALVES, P. M. **Inteligência artificial e redes neurais**. IPEA: Centro de Pesquisa em Ciência, Tecnologia e Sociedade: [Brasil], 2020. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/106-inteligencia-artificial-e-redes-neurais#_ftn1 Acesso em: 26 março 2025.

ANADOL, R. 2020. **Arte na era da inteligência da máquina**. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/refik_anadol_art_in_the_age_of_machine_intelligence?language=pt-br>. Acesso em: 28 março 2025.

BINNS, R. **Fairness in Machine Learning: Lessons from Political Philosophy**. Proceedings of the 2018 Conference on Fairness, Accountability and Transparency (FAT)*, p. 149–159, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1145/3287560.3287583>. Acesso em: 31 març. 2025.

CARVALHO, G. **Conheça 8 aplicações da inteligência artificial em nosso cotidiano.** Disponível em: <https://escotta.com/canal/conheca-8-aplicacoes-da-inteligencia-artificial-em-nosso-cotidiano/>. Acesso em: 01 abr. 2025.

CASTELLS, M. 2000. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra. Disponível em: <https://globalizacaoeintegracaoregionalufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/castells-m-a-sociedade-em-rede.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2025.

CHAKA, C. Fourth industrial revolution—a review of applications, prospects, and challenges for artificial intelligence, robotics and blockchain in higher education. **Research and Practice in Technology Enhanced Learning**, v. 18, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/253863/1230145.pdf?isAllowed=y&sequence=>. Acesso em: 02 abr. 2025.

CIEB. Notas Técnicas #16: **Inteligência artificial na educação.** São Paulo, Centro de Inovação para Educação Brasileira (CIEB), 2019. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/08/NotaTecnica16.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2025.

CRUZ, K. R.; TOLEDO, R. S.; OLIVEIRA, A. S.; ALMEIDA, J. K. S. T.; MOREIRA, A. M.; GANDIN, L. R. A. 2023. IA na sala de aula: como a Inteligência Artificial está redefinindo os métodos de ensino. Rebena - **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], 7: p. 19–25. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/128>. Acesso em: 04 abr. 2025.

EQUIPE TOTVS. **Inteligência Artificial: o guia completo sobre o assunto!** Disponível em: <https://www.totvs.com/blog/inovacoes/o-que-e-inteligencia-artificial/>. Acesso em: 05 abr. 2025.

FERNANDES, A. **Inteligência artificial na educação: desafios e possibilidades.** São Paulo: Editora Acadêmica, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/379739055_INTELIGENCIA_ARTIFICIAL_E_EDUCACAO_DESAFIOS_E_POSSIBILIDADES. Acesso em: 06 de abr. 2025.

GOODFELLOW, I.; BENGIO, Y.; COURVILLE, A. **Deep learning: aprendizado profundo.** Tradução: André C. Ponce de Leon F. de Carvalho. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018. Disponível em: <https://awari.com.br/deep-learning-por-ian-goodfellow-yoshua-bengio-e-aaron-courville-aprendizado->

profundo-por-ian-goodfellow-yoshua-bengio-e-aaron-courville/. Acesso em: 08 abr. 2025.

MAIA, J. R.; CASTANHEIRA, M.; SILVA, W. F.; MONTEIRO, F. F.; GIRARDI, D.; SOUZA, P. V. S. **A Inteligência Artificial Generativa no Ensino de Física: Potencialidades, Desafios e Implicações Pedagógicas**. Com a Palavra, o Professor, v. 9, n. 25, p. 213-232, set./dez. 2024. ISSN 2526-2882. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/387534123>. Acesso em: 09 abr. 2025.

MARQUES, M. Inteligência artificial e os desafios éticos na educação contemporânea. **Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais**, v. 16, n. 2, p. 45-58, 2023. Disponível em: https://porvir.org/inteligencia-artificial-educacao-etica-e-inovacao/?gad_source=1&gad_campaignid=22071304027&gbraid=0AAAAACfyIKGeC62lmYv1nYo1hvrqM-kt1E. Acesso em: 10 abr. 2025.

MARTINS, A.; PINTO, J. **Teachers as Facilitators in the AI-Enhanced Learning Environment: An Educational Paradigm Shift**. Journal of Pedagogical Studies, v. 34, n. 2, p. 23-35, 2025. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/noticias/cotidiano/inteligencia-artificial-futuro-gerador-de-empregos/125868/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

MATTA, M. Inteligência Artificial: futuro gerador de empregos. **Administradores**, 2018. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/noticias/cotidiano/inteligencia-artificial-futuro-gerador-de-empregos/125868/>. Acesso em: 11 abr. 2025.

MCCARTHY, J.; MINSKY, M.; ROCHESTER, N.; SHANNON, C. **A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence**. Hanover: Dartmouth College, 1955. Disponível em: <https://www-formal.stanford.edu/jmc/history/dartmouth/dartmouth.html>. Acesso em: 11 abr. 2025.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas, SP: Papirus, 2020. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/download/121/108/266>. Acesso em: 12 abr. 2025.

NOBLE, S. U. **Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism**. New York: NYU Press, 2018. Disponível em: <https://files.commonsgc.cuny.edu/wp-content/blogs.dir/6105/files/2019/01/SAFIYA-NOBLE.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2025.

OLHARDIGITAL. **Tudo sobre inteligência artificial.** Disponível em: <https://olhardigital.com.br/tag/inteligencia-artificial/page/2/>. Acesso em: 20 maio 2025.

OPENAI. **CHATGPT-4. Quais são os diferentes tipos de inteligência artificial?** Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fun/a/jWKkyjpRzxjm-6c85yCKv4MN/>. Acesso em: 21 maio 2025.

ORACLE. **O que é IA? Saiba mais sobre inteligência artificial.** Disponível em: <https://www.oracle.com/br/artificial-intelligence/what-is-ai/>. Acesso em: 23 maio 2025.

PRINSLOO, P.; SLADE, S. **An evaluation of policy frameworks for addressing ethical considerations in learning analytics.** *Learning, Media and Technology*, v. 42, n. 2, p. 243-258, 2017. Disponível em: <https://oro.open.ac.uk/36934/1/prinslooslade%20shortened%20paper%20Final%2010%20March.pdf>. Acesso em: 25 maio 2025.

RODRIGUES, L. *The Role of Teacher Training in AI Integration: Pedagogical Strategies for Effective Use.* **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, n. 5, p. 89-103, 2023. Disponível em: https://www.cairu.br/revista/arquivos/artigos/20242_2/08_O_IMPACTO_DA_IA_EDUCACAO_CASO.pdf. Acesso em: 25 maio 2025.

RODRIGUES, O. S.; RODRIGUES, K. S. **A inteligência artificial na educação: os desafios do ChatGPT.** *Texto Livre*, v. 16, p. e45997, 2023. Disponível em: <https://journalmediacritiques.com/index.php/jmc/article/view/235>. Acesso em: 27 maio 2025.

RUSSELL, S.; NORVIG, P. **Inteligência Artificial: uma abordagem moderna.** 4. ed. Rio de Janeiro: GEN LTC, 2022. SHOUFAN, A. *Exploring Students' Perceptions of ChatGPT: thematic analysis and follow-up survey.* *IEEE Access*, v. 11, p. 38805-38818, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1109/access.2023.3268224>. Acesso em: 28 maio 2025.

RUSSELL, S.; PERSET, K.; GROBELNIK, M. **OECD. IA Policy Observatory.** 2023. Disponível em: <https://oecd.ai/en/wonk/definition>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SANTOS, L. *IA na educação: ampliando as capacidades dos educadores.* **Revista Tecnologia Educacional**, v. 49, n. 228, p. 156-170, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/16399/8923/38044>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SANTOS, S. M. A. V. et al. INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA EDUCAÇÃO. **Revista Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 1850-1870, 2024. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/7748>. Acesso em: 13 jun. 2025.

SELWYN, N. **Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education**. Cambridge: Polity Press, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/376087318_robos_devem_substituir_os_professores_Uma_abordagem_de_Neil_Selwyn. Acesso em: 14 jun. 2025.

SOLEDADE, P. de A. S.; JESUS, M. L. M. de; TOUTAIN, L. M. B. B. **A informação como substrato da vida: memória e (contra)esquecimento**. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM CIÊNCIA DA INFORMAÇÃO, 19., 2018, Londrina-PR. Anais [...]. Londrina: UEL, 2018. p. 6113. Disponível em: http://enancib.marilia.unesp.br/index.php/XIX_ENANCIB/xixenancib/paper/view/1159/1781 Acesso em: 15 jun. 2025.

UNESCO. **Currículos de IA para a educação básica: um mapeamento de currículos de IA aprovados pelos governos**. ED-2022/FLI-ICT/K-12. [S. l.], Unesco, 2022. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602_por. Acesso em: 18 jun. 2025.

VICARI, R.; BRACKMANN, C. P.; MIZUSAKI, L.; GALAFASSI, C. **Inteligência Arti-ficial na Educação Básica**. 1. ed. São Paulo: Novatec Editora, 2023. Disponível em: <https://novatec.com.br/livros/inteligencia-artificial-na-educacao-basica/>. Acesso em: 20 jun. 2025.

WILLIAMSON, B.; EYNON, R. **Historical threads, missing links, and future directions in AI in education**. Learning, Media and Technology, v. 45, n. 3, p. 223–235, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343341735_Historical_threads_missing_links_and_future_directions_in_AI_in_education. Acesso em: 21 jun. 2025.

12.

TECNOLOGIA E POSITIVISMO NA EDUCAÇÃO: ENTRE O DETERMINISMO TÉCNICO E A POSSIBILIDADE CRÍTICA

Reni Elisa da Silva³⁶
Lúcio Gomes Dantas³⁷

12.1. INTRODUÇÃO

A interseção entre tecnologia e Educação tem sido objeto de intensos debates, especialmente no que tange à influência do Positivismo nas práticas pedagógicas contemporâneas. O Positivismo, concebido por Auguste Comte no século XIX, estabelece uma epistemologia centrada na observação empírica, na regularidade dos fenômenos e na previsibilidade científica como critérios de validação do conhecimento

36 Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestre em Gestão do Conhecimento e TI pela UCB. Especialista em Gestão e docência em EaD pela UFSC. MBA em Gestão de TI. Especialista em Administração de Sistemas de Informação pela UFLA. Graduada em Ciência da Computação. Concursada do IFMT como Analista de TI. Atuou como professora Titular e Tutora na UAB/IFMT. Graduada em Psicologia pela UnB. Atualmente, Analista de TI, na Coordenação Geral de Sistemas de Informação, da Diretoria de TI, na Controladoria Geral da União. <https://orcid.org/0000-0003-3419-1485>. Email: renielisa@hotmail.com.

37 Doutor em Educação pela Universidade de Brasília; mestre em Psicologia; MBA em Administração Acadêmica e Universitária; especialista em Administração e Planejamento Escolar; licenciado em Filosofia. Membro do Instituto dos Irmãos Maristas. Tem experiência em docência e em gestão na Educação Básica e na Educação Superior. Exerce o cargo de Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Educação, Assessor de Desenvolvimento Institucional e de Internacionalização da Universidade Católica de Brasília. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5630-5060>. Email: lucio.gomes@p.ucb.br.

(Comte, 1988). Essa perspectiva, ao propor uma organização racional da sociedade, alcança a educação como meio estratégico para instaurar ordem e progresso, influenciando a constituição de uma pedagogia tecnicista que privilegia a eficiência, a objetividade e a padronização dos processos de ensino (Iskandar; Leal, 2002; Santos, 2022). Nessa lógica, a tecnologia, ao ser inserida no contexto educacional, muitas vezes é compreendida como instrumento de controle e racionalização da aprendizagem.

No contexto educacional brasileiro, a incorporação de tecnologias digitais tem sido frequentemente associada à consolidação de uma pedagogia tecnicista, voltada predominantemente para a instrumentalização do ensino em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Essa tendência manifesta-se por meio de práticas que enfatizam a repetição mecânica, a padronização dos conteúdos e a mensuração dos resultados, reforçando uma lógica de controle, previsibilidade e eficiência, característica da racionalidade técnica herdada do positivismo (Santos, 2022; Iskandar; Leal, 2002). Nesse modelo, a tecnologia passa a ser concebida como um aparato neutro e funcional, cuja finalidade é a otimização dos processos educativos, relegando a segundo plano sua dimensão sociocultural e formativa.

Diante desse panorama, o presente artigo tem como objetivo geral descrever os fundamentos epistemológicos Positivista e suas interfaces com as tecnologias educacionais.

Nesse sentido, à luz da epistemologia, cabe-nos problematizar sobre exposto da seguinte maneira: quais os fundamentos epistemológicos do Positivismo frente às tecnologias educacionais?

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de superar a concepção reducionista segundo a qual a presença da tecnologia no espaço escolar conduz, necessariamente, a uma perspectiva tecnicista. Essa visão ignora o fato de que as tecnologias, longe de serem neutras, são construções sociais e, como tais, podem ser apropriadas de formas diversas, inclusive com fins críticos e emancipatórios (Feenberg, 1999).

Quando integradas de maneira reflexiva e contextualizada, as tecnologias educacionais têm o potencial de ampliar significativamente as possibilidades de ensino e aprendizagem, promovendo a construção de saberes mais significativos, dialógicos e socialmente enraizados (Kenski, 2012; Moran, 2007). Trata-se, assim, de reconhecer que o desafio não está na tecnologia em si, mas nas concepções pedagógicas que orientam seu uso.

Nessa direção, torna-se imprescindível compreender como determinadas concepções epistemológicas, em especial o Positivismo, exercem influência sobre as formas de incorporação da tecnologia no campo educacional. Ao privilegiar a objetividade, a regularidade e a previsibilidade dos fenômenos, o Positivismo fundamenta uma lógica de utilização instrumental da tecnologia, orientada pela padronização dos processos e pela busca de eficiência, em detrimento de abordagens pedagógicas críticas e contextualizadas.

Para tanto, metodologicamente, este artigo realiza uma análise teórico-documental com base em autores clássicos e contemporâneos da Filosofia da Ciência, da Sociologia da Educação e dos Estudos Críticos Sobre Tecnologia. A estrutura do texto compreende, além desta introdução, três seções: a primeira analisa os fundamentos do Positivismo e sua transposição para a educação brasileira; a segunda discute as concepções tecnicistas da tecnologia no contexto educacional; e a terceira apresenta abordagens críticas que evidenciam o potencial emancipador das tecnologias, culminando nas considerações finais.

12.2. POSITIVISMO E RACIONALIDADE TÉCNICA NA EDUCAÇÃO

A compreensão da estreita relação entre tecnologia, racionalidade técnica e práticas pedagógicas exige, preliminarmente, uma análise das bases epistemológicas do Positivismo e de sua repercussão no campo educacional. Originado no século XIX, o Positivismo construiu uma con-

cepção de ciência centrada na observação empírica, na previsibilidade e na objetividade dos fenômenos, tendo como um dos seus principais representantes, o francês Augusto Comte (1798-1857). Esse paradigma, ao ser transposto para a Educação, influenciou significativamente a organização dos currículos, dos métodos de ensino e da função social da escola. Ao longo do tempo, especialmente no Brasil, essa influência configurou-se por meio de reformas educacionais marcadas por uma visão tecnicista e instrumental da formação humana. Para tanto, esta seção visa examinar os fundamentos do positivismo e suas implicações para a constituição de um modelo educacional centrado na eficiência e no controle técnico, elucidando suas permanências e ressignificações na atualidade.

12.2.1. Fundamentos do Positivismo

O Positivismo, sistematizado por Augusto Comte no século XIX, consolidou-se como uma das principais matrizes do pensamento moderno sobre ciência. Comte (1988) propôs substituir o pensamento teológico e metafísico por uma abordagem científica dos fenômenos, estabelecendo o chamado “estado positivo” como ápice da evolução intelectual da humanidade. Nesse modelo, o conhecimento legítimo é aquele obtido por meio da observação empírica e da experimentação, excluindo especulações sobre causas últimas. Para Comte, “a verdadeira ciência consiste essencialmente de leis e não mais de fatos”, sendo estes apenas subsídios para a formulação das regularidades que orientam a ação sobre o mundo (Comte, 1988 *apud* Silvino, 2007, p. 280).

A Filosofia comtiana não apenas estruturou um modelo de investigação científica, mas delineou uma racionalidade técnica voltada à organização da sociedade. A ciência passou a ser concebida como instrumento de progresso humano, mediante a previsão e o controle dos fenômenos naturais e sociais. Essa racionalidade influenciou a estrutura educacional moderna, ao exaltar a objetividade, a neutralidade do

pesquisador e a eficácia das leis científicas como critérios centrais de validade do conhecimento (Faustino; Gasparin, 2001). Nesse sentido, Iskandar e Leal (2002) apontam que o pensamento de Augusto Comte é fundamental para consolidar uma mentalidade científica na pedagogia, orientada pela fragmentação curricular, pela centralidade das ciências exatas e pelo desprezo pelas dimensões subjetivas e filosóficas da formação humana.

Japiassu (1977) aponta que uma filosofia da história baseada exclusivamente em leis gerais pode incorrer em um totalitarismo epistemológico, ao reduzir a complexidade da realidade a uma lógica única e excludente. Essa crítica evidencia os limites da racionalidade positivista, que, ao absolutizar a ciência, ignora a pluralidade e a historicidade dos saberes. Esse posicionamento crítico incide diretamente sobre o legado do Positivismo, particularmente no que diz respeito à sua tendência de desconsiderar a complexidade dos fenômenos sociais e educacionais. Nesse contexto, abrem-se possibilidades para abordagens epistemológicas alternativas, como a proposta por Pedro Demo, que ressalta o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento.

Demo (2009) adverte que a teoria científica, ao buscar uma segurança excessiva em seus expedientes explicativos, corre o risco de cristalizar a realidade, ao reduzi-la a um único modelo interpretativo. Essa postura configura um autoritarismo epistemológico, pois desconsidera a pluralidade de visões e ignora o sujeito enquanto agente crítico na construção do conhecimento. Essas críticas são fundamentais para evidenciar os limites da epistemologia positivista, especialmente quando aplicada ao campo educacional, ao privilegiar a padronização em detrimento das singularidades humanas e da complexidade dos processos formativos.

As críticas contemporâneas ao positivismo apontam para os limites de sua epistemologia na abordagem de fenômenos complexos. Bunge (1981), embora defensor da ciência, considera o positivismo excessivamente restritivo, especialmente por recusar o papel dos valores

e por reduzir a ciência à simples observação e indução. Em sua visão, uma ciência efetiva exige tanto empiria quanto teoria, com abertura à crítica e à inovação (Bunge, 1981).

De modo semelhante, Santos (2002) qualifica o positivismo como expressão da “razão metonímica”, denunciando sua tendência a excluir outras formas de conhecimento e a converter o saber científico em instrumento de dominação epistêmica, particularmente sobre epistemologias do Sul. Japiassu (1977) observa que a concepção de uma ciência isenta de ideologia constitui, ela própria, uma construção ideológica. Essa crítica contribui para desconstruir a suposta neutralidade defendida pelo Positivismo, ao demonstrar que o sujeito do conhecimento está sempre implicado nos discursos científicos, ainda que de forma não explicitamente empírica ou antropomórfica. Essa constatação reforça a necessidade de reconhecer a dimensão histórica, social e valorativa que permeia a produção do saber científico.

Com base nesses fundamentos, torna-se possível compreender como o Positivismo foi transposto para a esfera educacional brasileira, moldando suas estruturas e objetivos. A apropriação das ideias Comteanas por setores das elites militares e intelectuais configurou os contornos de uma educação voltada à ordem, ao progresso e à racionalização da vida pública. Nesse contexto, Benjamin Constant desempenhou papel central ao liderar, em 1890, uma reforma educacional marcada pela valorização das ciências exatas, do ensino laico e da disciplina curricular (Faustino; Gasparin, 2001). Como observa Thiengo (2018), essa proposta visava romper com a tradição humanista, instaurando um modelo pedagógico baseado na fragmentação disciplinar, na neutralidade e na hierarquia do conhecimento.

A marca do Positivismo se consolidou simbolicamente no lema nacional “Ordem e Progresso”, expressão direta do ideal Comteano de estabilização social mediante o controle técnico da vida pública e da educação (Amorim, 2016). Esse paradigma, longe de ser apenas um marco histórico, manteve-se presente em diversas políticas educacio-

nais ao longo do século XX, sendo intensificado durante o regime militar brasileiro.

Para compreender como a racionalidade técnica se constituiu como elemento estruturante da prática educativa, é imprescindível retomar suas raízes epistemológicas no pensamento positivista. Nesse sentido, a análise dos fundamentos teóricos formulados por Auguste Comte contribui para entender de que modo a ciência moderna passou a ser concebida como ferramenta de previsão, controle e progresso social. A partir dessa base filosófica, torna-se possível compreender como essas concepções foram transpostas para o campo educacional, especialmente no contexto brasileiro, dando origem a um modelo pedagógico marcado pela eficiência técnica, disciplinarização do saber e valorização de procedimentos padronizados. Essa influência histórica é fundamental para entender como a racionalidade técnica se manifestou nas políticas e nas práticas educacionais, como veremos na próxima seção.

12.2.2. Fundamentos do Positivismo e sua transposição para a educação brasileira

Durante as décadas de 1960 e 1970, sob a influência da teoria do capital humano e das exigências do desenvolvimento econômico, a pedagogia tecnicista tornou-se dominante no Brasil. Esse modelo tratava a Educação como instrumento de formação de mão de obra qualificada para o mercado, fundamentando-se na eficácia do ensino programado, na padronização dos conteúdos e no controle dos resultados (Aranha, 2006). Conforme analisa Thiengo (2018), a escola passou a operar como um aparelho técnico de adestramento, no qual professores e alunos eram reduzidos à condição de executores de um planejamento elaborado por especialistas externos, considerados neutros e cientificamente habilitados.

Nesse modelo, consolidou-se uma lógica funcional e mensurável de ensino. Libâneo (2014) afirma que o professor foi convertido em

executor de rotinas pedagógicas, e o aluno, em receptor passivo de conteúdos. Santos (2022) observa que o tecnicismo não surgiu espontaneamente, mas foi estruturado como parte de um projeto político-ideológico, que concebia a educação como um sistema técnico e mensurável. Eliminaram-se, assim, os aspectos éticos, subjetivos e sociais do processo educativo, substituídos por padrões de eficiência e controle. Essa crítica é reiterada por Saviani (2008), ao afirmar que a pedagogia tecnicista atende às exigências do capital, subordinando a escola à racionalidade instrumental e suprimindo sua dimensão crítica.

Silvino (2007) reforça que a adoção de uma epistemologia inspirada no Positivismo promoveu a padronização dos procedimentos e a valorização exclusiva dos dados quantificáveis, comprometendo a abordagem dos sujeitos em sua integralidade. A hegemonia dessa lógica técnico-instrumental gerou uma alienação do trabalho pedagógico, esvaziando seu conteúdo formativo. Dórea (2012) complementa que a fragmentação do conhecimento, intensificada por essa abordagem, comprometeu a articulação de saberes e a construção de uma formação integral.

Esse conjunto de transformações revela como os fundamentos do Positivismo se mesclam à educação brasileira, especialmente ao sustentar uma concepção de ciência pautada na objetividade, na previsibilidade e no controle. Esses princípios positivistas forneceram a base teórica para um modelo educacional funcionalista, centrado na neutralidade do saber, na racionalidade técnica e na homogeneização dos processos pedagógicos. Em consequência, a prática educativa passou a ser moldada por critérios de mensuração e eficiência, desconsiderando a complexidade humana e as dimensões éticas e sociais da formação.

Para tanto, a pedagogia tecnicista sintetiza a aplicação da racionalidade positivista à educação. Estruturada sobre a ideia de neutralidade científica e planejamento técnico, essa configuração pedagógica impõe limites severos à construção de uma educação democrática, humanizadora e comprometida com a transformação social.

12.3. TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO

A presença crescente das tecnologias digitais na educação tem promovido transformações significativas nos modos de ensinar e aprender. No entanto, essa incorporação nem sempre tem ocorrido de forma crítica e reflexiva. Em muitos contextos, a tecnologia é assimilada sob a lógica tecnicista, reproduzindo práticas instrucionais centradas na repetição de conteúdos, no controle do processo educativo e na desvalorização da autonomia docente e discente. Essa apropriação encontra respaldo na racionalidade técnica herdada do Positivismo, na qual a eficiência operacional se sobrepõe à formação integral (Thiengo, 2018). Diante desse cenário, esta seção propõe problematizar as concepções instrumentais da tecnologia na educação, discutir os limites da ideia de neutralidade técnica e explorar, por meio de referenciais críticos, as possibilidades emancipatórias das tecnologias quando inseridas em projetos pedagógicos democráticos e transformadores.

12.3.1. A apropriação tecnicista da tecnologia no contexto educacional

A incorporação das tecnologias digitais nos sistemas educacionais tem ampliado significativamente as possibilidades de ensino e aprendizagem. Contudo, essa inserção não tem ocorrido, em muitos casos, de forma crítica e reflexiva. Frequentemente, a tecnologia é apropriada sob uma lógica tecnicista, voltada à eficiência operacional, à racionalização dos processos e à mensuração de resultados, o que acaba por desconSIDERAR as dimensões humanas, éticas e políticas da educação (Santos, 2022).

Essa apropriação tecnicista encontra respaldo na tradição positivista, que concebe a ciência e, por extensão, a técnica como instrumentos neutros e objetivos de controle e previsão. De acordo com Iskandar e Leal (2002), ao tratar a ciência como saber absoluto e ao eliminar a

dimensão valorativa do conhecimento, o Positivismo transforma o ato educativo em um processo de adestramento técnico, apagando a historicidade dos sujeitos e das práticas escolares. Assim, a escola deixa de ser um espaço de formação integral e passa a funcionar como uma instância de reprodução mecânica de conteúdos, centrada na eficácia e na produtividade.

Nesse modelo, o papel do professor é reduzido ao de um operador de sistemas instrucionais previamente elaborados, enquanto o aluno é concebido como um receptor passivo de informações programadas. Como alerta Santos (2022), essa visão despolitiza o processo educativo, eliminando a reflexão crítica, a criatividade e a participação ativa dos sujeitos. A tecnologia, quando instrumentalizada por essa lógica, é convertida em ferramenta de controle pedagógico, mais voltada à padronização e à vigilância do que à autonomia e à inovação.

Essa crítica à apropriação tecnicista da tecnologia na educação é compartilhada por diversos estudiosos que apontam para os riscos de um modelo instrumental desprovido de intencionalidade pedagógica emancipadora. Freire (1996) argumenta que a educação e, por extensão, os recursos tecnológicos nela inseridos, jamais é neutra: ou serve à domesticação ou à libertação. Nesse sentido, ao serem implementadas de forma acrítica, as tecnologias tendem a reforçar estruturas hierárquicas e autoritárias, aprofundando a lógica da transmissão unidirecional do conhecimento. A superação dessa lógica requer que os meios tecnológicos sejam incorporados a projetos formativos comprometidos com a autonomia dos sujeitos e com a transformação social. De forma semelhante, Selwyn (2017), em seus estudos sobre tecnologia e política educacional, afirma que os discursos sobre inovação tecnológica frequentemente ocultam as desigualdades estruturais, naturalizando um modelo de educação orientado por métricas de eficiência e desempenho. Ao tratar a tecnologia como uma “solução pronta”, desconsidera-se o papel ativo dos sujeitos no processo de significação e apropriação das ferramentas digitais.

Esse modelo tem origem em uma tradição que remonta à racionalidade técnico-científica estruturada no século XIX, mas que se reconfigura no contexto contemporâneo com o avanço das tecnologias da informação e comunicação. A lógica da eficiência, da mensurabilidade e da funcionalidade, típica do paradigma tecnicista, é reatualizada nos discursos que defendem a automatização do ensino, a aplicação de algoritmos na avaliação do desempenho e a adoção de plataformas educacionais geridas por indicadores quantitativos. Como sintetiza Santos (2022), trata-se de uma concepção de educação que forma “funcionários, não sujeitos”, isto é, indivíduos adestrados para se adequar às demandas do mercado, em detrimento da formação crítica e cidadã.

12.3.2. Críticas à neutralidade tecnológica

A concepção de que a tecnologia seria um instrumento neutro, isento de valores e passível de ser aplicado universalmente em qualquer contexto educacional, tem sido amplamente criticada por estudiosos das Ciências Humanas e da Educação. Essa ideia de neutralidade técnica, fortemente influenciada pelo paradigma positivista, ignora que todo artefato tecnológico é produto de relações históricas, sociais, culturais e ideológicas. Como destaca Feenberg (1999), a tecnologia incorpora valores e estruturas de poder, de modo que sua utilização nunca é puramente técnica, mas carrega consigo um projeto político subjacente. Ao assumir-se neutra, a tecnologia dissimula sua capacidade de reconfigurar práticas pedagógicas e relações sociais de forma profundamente desigual. Nesse sentido, Heinsfeld e Pischetola (2019) analisam o discurso das políticas públicas educacionais brasileiras e observam que, embora haja menções pontuais a abordagens socioculturais, predomina uma percepção instrumental da tecnologia como artefato técnico, o que reforça soluções homogêneas e acríticas para problemas educacionais complexos.

Na prática educacional, a crença na neutralidade tecnológica legitima a adoção de dispositivos e plataformas digitais como se sua simples presença fosse capaz de promover inovação ou qualidade. Kenski (2012) alerta que esse discurso oculta as assimetrias de acesso, o despreparo docente e as limitações pedagógicas impostas por modelos tecnocráticos. Nessa perspectiva, a tecnologia torna-se um fetiche moderno, desprovido de conteúdo crítico, reforçando dinâmicas de exclusão e controle. Em vez de potencializar o diálogo, a autonomia e a problematização do mundo, ela frequentemente reproduz esquemas instrucionais centrados na reprodução de informações e no controle do comportamento discente. Lunardelli e Maia (2024) acrescentam que essa instrumentalização tecnológica é expressão da razão instrumental criticada pela Teoria Crítica, evidenciando como a inserção acrítica de tecnologias no ambiente escolar pode intensificar a desumanização e o esvaziamento ético do processo educativo.

A crítica à neutralidade tecnológica também passa pelo reconhecimento de que o design e a estrutura das plataformas educacionais digitais são orientados por lógicas de mercado, de vigilância e de padronização. Selwyn (2017) aponta que os sistemas tecnológicos utilizados na educação são moldados por decisões corporativas, interesses comerciais e métricas de desempenho, o que compromete sua função pedagógica em favor de uma racionalidade gerencial. A consequência é a substituição do diálogo formativo por algoritmos de avaliação, da mediação pedagógica pela automatização e da pluralidade de saberes por conteúdos padronizados e descontextualizados.

Complementando essa crítica, Evangelista e Gonsales (2024) argumentam que a plataformização da educação nos países do Sul Global tem sido promovida por alianças entre grandes corporações tecnológicas, governos e organizações multilaterais, que disseminam uma concepção de tecnologia pautada pela eficiência, pelo controle e pela extração de dados. Segundo os autores, as plataformas digitais educativas, ao serem concebidas sob a lógica do capitalismo de vigilância,

transformam estudantes e professores em fontes contínuas de dados, que são capturados, analisados e comercializados sem transparência ou consentimento crítico. Essa arquitetura técnica invisível e opaca não apenas reconfigura os modos de ensinar e aprender, mas também impõe modelos pedagógicos centrados em padronizações algorítmicas, vigilância contínua e meritocracia digital, esvaziando as possibilidades de construção coletiva do conhecimento e de formação cidadã (Evangelista; Gonsales, 2024).

Nesse sentido, a crítica à suposta neutralidade das tecnologias educacionais é inseparável de uma crítica à lógica tecnicista que as sustenta. O desafio, portanto, não é rejeitar as tecnologias em si, mas romper com sua instrumentalização acrítica, inserindo-as em projetos pedagógicos que reconheçam sua historicidade e potencial transformador. Trata-se de deslocar o foco da ferramenta para a práxis, compreendendo a tecnologia como mediação e não como substituição da relação educativa.

12.3.3. Abordagens críticas e o potencial emancipador das tecnologias

A racionalidade positivista, alicerçada nos princípios de previsibilidade, do controle e da objetividade científica (Comte, 1988), exerceu significativa influência sobre as formas de concepção e implementação das tecnologias no campo educacional. Essa perspectiva confere à técnica um caráter essencialmente instrumental, dissociado de intencionalidades políticas e éticas, legitimando a noção de que a simples aplicação tecnológica à educação resultaria, de forma automática, em progresso e eficiência (Iskandar; Leal, 2002). Essa concepção, ainda presente em políticas públicas e em práticas pedagógicas contemporâneas, contribui para a naturalização das tecnologias como soluções pretensamente neutras e universalizáveis.

Entretanto, a lógica positivista tem sido amplamente questionada por autores que defendem abordagens epistemológicas alternati-

vas, as quais concebem a ciência como prática historicamente situada e socialmente construída. Japiassu (1977) ressalta que todo conhecimento científico é produto da história humana e, portanto, indissociável de sua processualidade e dos contextos culturais nos quais se insere. Essa perspectiva rompe com a concepção positivista de ciência como representação neutra e objetiva da realidade, recolocando o sujeito e seus valores como elementos constitutivos da atividade científica. Nesse mesmo sentido, Demo (2009) argumenta que, ao se reduzir a modelos rígidos e incontestáveis, a verdade científica elimina o espaço da dúvida, da crítica e da criatividade, convertendo-se em uma forma de autoritarismo epistemológico. Esses aportes críticos são fundamentais para compreender de que modo a epistemologia positivista pode fomentar uma apropriação tecnicista e acrítica da tecnologia no âmbito educacional.

Essa apropriação acrítica das tecnologias manifesta-se, por exemplo, na concepção desses recursos como meras ferramentas de transmissão de conteúdos, reforçando um modelo pedagógico de cunho instrucionista e reprodutivista. Nessa perspectiva, privilegia-se o controle do tempo, a mensuração dos resultados e a uniformização dos processos de aprendizagem, desconsiderando a complexidade e a singularidade dos sujeitos envolvidos. A tecnologia, assim concebida, reforça uma lógica de comando e execução, esvaziando tanto a autonomia pedagógica dos docentes quanto a participação ativa e reflexiva dos discentes (Demo, 2007).

Como alternativa à perspectiva tecnicista, Feenberg (1999) propõe uma “teoria crítica da tecnologia”, a qual concebe os artefatos técnicos como construções sociais e políticas, sujeitas à reinterpretação e à reapropriação democrática. Para tanto, as tecnologias não devem ser tomadas como estruturas fixas ou neutras, mas como sistemas passíveis de modificação conforme os valores, os interesses e as necessidades dos sujeitos que as utilizam. Nesse horizonte, a tecnologia deixa de ocupar a posição de fim em si mesma para assumir o papel de meio de

expressão, participação e transformação social (Feenberg, 1999).

No campo educacional, a reapropriação crítica das tecnologias demanda um rompimento com a lógica instrumental oriunda do Positivismo. Kenski (2012) sustenta que a tecnologia deve ser compreendida como linguagem e mediação cultural, o que requer a ressignificação de suas finalidades pedagógicas a partir da realidade concreta dos sujeitos envolvidos. Nesse mesmo sentido, Moran (2007) enfatiza que o uso crítico das tecnologias está condicionado a práticas educativas que promovam a autonomia discente, o diálogo e a coautoria na construção do conhecimento.

Nesse sentido, a mediação tecnológica deve ser concebida como um processo dialógico, no qual os saberes de alunos e professores se articulam de maneira criativa com os recursos digitais, superando a concepção restritiva da tecnologia como mero suporte técnico (Valente, 1999). Essa perspectiva implica reconhecer que as tecnologias não possuem, em si, potencial educativo autônomo; elas adquirem sentido pedagógico apenas quando inseridas em um projeto político-pedagógico intencional e contextualizado.

Essa perspectiva crítica contrapõe-se à tradição positivista ao recolocar o sujeito no centro do processo educativo e ao reconhecer a dimensão valorativa, histórica e contextual das tecnologias. Conforme argumenta Pischetola (2016), é imprescindível que os recursos digitais sejam mediados pedagogicamente com intencionalidade crítica, de modo a possibilitar a construção de experiências educativas significativas, fundamentadas nos contextos socioculturais dos sujeitos e nas demandas concretas da realidade social.

Além disso, a adoção de uma perspectiva crítica das tecnologias requer uma formação docente que transcenda o domínio meramente técnico-operacional, avançando para uma compreensão epistemológica, ética e política da tecnologia. Trata-se de formar educadores capazes de analisar criticamente o papel social das tecnologias, suas implicações ideológicas e suas potencialidades para a promoção de processos educativos emancipadores (Demo, 2009).

Não obstante, as abordagens críticas recuperam o potencial emancipador das tecnologias educacionais ao subverterem a lógica tecnicista e ao promoverem práticas pedagógicas orientadas para a formação integral e a cidadania ativa. Trata-se de uma inflexão epistemológica que desloca o foco da eficiência para a significação, da padronização para a valorização da pluralidade e da suposta neutralidade técnica para o engajamento ético e político no processo educativo.

12.4. CONCLUSÃO

A análise empreendida neste artigo possibilitou compreender que a relação entre tecnologia e tecnicismo na educação brasileira configura-se como resultado de um processo histórico permeado pela influência de uma racionalidade técnica de base positivista. Essa matriz epistemológica consolidou uma forma de conceber a ciência como neutra, objetiva e previsível, o que se refletiu na constituição de práticas pedagógicas orientadas pela padronização dos conteúdos, pelo controle dos processos e pela mensuração dos resultados.

No entanto, ao longo deste estudo, tornou-se evidente neste artigo, que essa racionalidade não constitui a única via possível para a incorporação da tecnologia no campo educacional. Ainda que frequentemente associada a um modelo funcionalista e instrumental, a tecnologia pode ser ressignificada por meio de projetos pedagógicos fundamentados na criticidade, na contextualização e na centralidade dos sujeitos. Superar a abordagem tecnicista implica, portanto, uma inflexão epistemológica que desloque o foco do aparato técnico para o uso intencional, ético e politicamente situado da tecnologia no processo educativo.

Ao responder à questão orientadora – em que medida o Positivismo influencia o uso das tecnologias na educação –, o estudo demonstrou que essa influência manifesta-se sobretudo na naturalização da técnica como solução universal, descolada dos contextos históricos, sociais e políticos que determinam tanto a configuração dos artefatos quanto

as dinâmicas pedagógicas. Todavia, o percurso teórico também evidenciou a existência de abordagens críticas e emancipadoras, que desafiam essa racionalidade e propõem novos sentidos para a mediação tecnológica na escola.

Assim, não se trata de rejeitar as tecnologias, mas de disputar seus significados e usos a partir de uma perspectiva pedagógica comprometida com a autonomia intelectual, a formação integral e a justiça social. O futuro da educação dependerá menos do aparato tecnológico disponível e mais da intencionalidade política e pedagógica que orienta seu uso. Este estudo, ao destacar os limites da racionalidade tecnicista e os potenciais das abordagens críticas, reforça a importância de experiências educativas que desafiem o modelo dominante e contribuam para a construção de uma escola mais democrática, plural e transformadora.

REFERÊNCIAS

AMORIM, G. F. O positivismo, a educação e a história ensinada. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL “EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”*, 10., 2016, São Cristóvão, SE. **Anais [...]**. São Cristóvão, SE: EDUCON, 2016. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/8969/30/O_positivismo_a_educacao_e_a_historia_ensinada.pdf. Acesso em: 8 maio 2025.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3 ed. rev. ampl. São Paulo: Moderna, 2006.

COMTE, A. **Curso de Filosofia positiva**. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2009.

DEMO, P. Alfabetizações: desafios da nova mídia. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DhxKhGM6XB9gfRR436cPDvS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 jun. 2025.

DÓREA, M. A. S. Fragmentação do conhecimento e dicotomização dos saberes no processo de formação docente. *In: COLÓQUIO INTERNACIONAL*

“EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE”, 6., 2012, São Cristovão, SE. **Anais** [...]. São Cristovão: EDUCON, 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/10172>. Acesso em: 4 maio 2025.

EVANGELISTA, R. A.; GONSALES, P. A plataforma da educação no sul global e seus laços com os atores do capitalismo de vigilância. In: ALVES, L.; LOPES, D. **Educação e plataformas digitais**: popularizando saberes, potencialidades e controvérsias. Salvador: EDUFBA, 2024. p. 17-37. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39372>. Acesso em: 2 maio 2025.

FAUSTINO, R. C.; GASPARIN, J. L. A influência do positivismo e do historicismo na educação e no ensino de história. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 157-166, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2765/1896>. Acesso em: 2 maio 2025.

FEENBERG, A. **Questioning technology**. London: Routledge, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XPSDrBf4TFCSNzfW9jMWww/>. Acesso em: 2 maio 2025.

ISKANDAR, J. I.; LEAL, M. R. Sobre positivismo e educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 89-94, set./dez. 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118078007>. Acesso em: 8 maio 2025.

JAPIASSU, Hilton. **Introdução às ciências humanas**: análise de epistemologia histórica. São Paulo: Letras & Letras, 1994.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia**: o novo ritmo da informação. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

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

LUNARDELLI, A. F.; MAIA, A. F. Razão instrumental e educação: reflexões sobre a escola e as novas tecnologias. **Educação em Revista**, São Paulo, v. 40, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/>

bWwrrj5KgVrcYFFzf3B6CyWk/abstract/?lang=pt. Acesso em: 1 maio 2025.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos**: novos desafios e como chegar lá. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007.

PISCHETOLA, M. **Inclusão digital e educação**: a nova cultura da sala de aula. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2016.

SANTOS, P. B. A relação entre o positivismo e a tendência tecnicista. **Anãnsi**: Revista de Filosofia, Bahia, v. 3, n. 1, p. 193-206, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/anansi/article/view/13337>. Acesso em: 7 maio 2025.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SELWYN, N. **Education and technology**. 2 nd.ed. New York: Bloomsbury, 2017.

SILVINO, A. M. D. Epistemologia positivista: qual a sua influência hoje? **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 2, n. 2, p. 276-289, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/JBzfcggXPYhTq9TFgbB6JpH/>. Acesso em: 6 maio 2025.

THIENGO, L. C. A pedagogia tecnicista e a educação superior brasileira. **Cadernos UniFOA**, Volta Redonda, v. 13, n. 38, p. 59-68, 2018. Disponível em: <https://revistas.unifoa.edu.br/cadernos/article/view/2612>. Acesso em: 4 maio 2025.

13.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA COMO UM CAMINHO PARA A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO MUNDO DO TRABALHO

Jullyana Souza Santos³⁸

Geraldo Caliman³⁹

13.1. INTRODUÇÃO

A inserção das pessoas com deficiência (PcDs) no mundo do trabalho segue como um dos desafios centrais para a construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva. Não se trata apenas de cumprir um princípio legal ou uma diretriz de política pública, trata-se de afirmar, na prática, a dignidade humana e o direito à participação plena em todos os âmbitos da vida social. As PcDs devem ter assegurado o acesso, em igualdade de condições, aos espaços de cultura, lazer, educação, saúde, mobilidade, formação profissional e, sobretudo, ao trabalho digno, compreendido neste artigo não apenas como meio de subsistência, mas como expressão de pertencimento, identidade e reconhecimento.

38 Universidade Católica de Brasília - UCB. Brasília. Distrito Federal. Brasil. Doutoranda em Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3580387526192337>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7383-1062>. E-mail: jullyana.santos@a.ucb.br.

39 Doutor em Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646> . E-mail: ger.caliman@gmail.com.

Nesse sentido, torna-se importante definirmos o conceito de *trabalho* utilizado nesta pesquisa. Para nós, a definição de *trabalho* ultrapassa a lógica econômica, ele afirma o sujeito em sua autonomia, permite que tenha voz e o inscreve na teia de relações sociais. É por meio dele que os sujeitos constroem vínculos, histórias de vida e sentidos de existência. Contudo, ainda nos dias de hoje esse direito segue sendo negado a muitas PcDs, ou então é acessado de forma precarizada. Barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e, sobretudo, atitudinais continuam restringindo suas possibilidades de inserção, contribuindo para sua invisibilidade nos espaços produtivos.

A exclusão dessas pessoas do mundo do trabalho é um dos reflexos de uma lógica social historicamente excludente, que ainda insiste em ver a deficiência como incapacidade. Superar essa visão é o primeiro passo para a construção de uma sociedade inclusiva, e isso exige mais do que legislações, requer a criação de ambientes de formação e trabalho que acolham a diferença como parte constitutiva da diversidade humana e que assegurem igualdade de oportunidades, com respeito às singularidades e aos diferentes modos de ser, produzir e existir no mundo.

Apesar dos avanços legislativos que reconhecem o direito ao trabalho e à educação em condições de igualdade, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), a Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a própria Lei de Cotas (Lei nº 8.213/91), a realidade demonstra que a participação desse grupo no mercado de trabalho formal ainda é marcada por exclusão, estigmas e múltiplas barreiras.

Nas últimas décadas, a expansão da *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* representou um avanço expressivo no processo de democratização do ensino público no Brasil. A criação dos campi em regiões interioranas e a consolidação dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio ampliaram o alcance da educação básica articulada à formação profissional, abrindo caminho para o ingresso de grupos historicamente marginalizados. Dentre esses grupos, destaca-

-se a presença crescente de estudantes com deficiência, que passaram a ocupar esses espaços educacionais de forma mais visível, embora os desafios relacionados à permanência e à inclusão plena ainda se mantenham no cotidiano institucional.

Com a promulgação da Lei nº 13.409/2016, que estabeleceu a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos e superiores das instituições federais de ensino, esse movimento de acesso ganhou novo fôlego. Nesse contexto, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) passa a ocupar um lugar central no debate sobre inclusão social e produtiva. Ao articular formação técnica e formação geral, a EPT se propõe a contribuir para o desenvolvimento humano em sua totalidade, abarcando dimensões cognitivas, sociais, culturais e éticas, e não apenas a aquisição de competências laborais.

O movimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial em direção aos cursos médio técnicos integrados, lento na primeira década do século XXI, sofreu uma expansão bem significativa que, não por coincidência, ocorreu com a aprovação da Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que passou a prever a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos e superiores das Instituições Federais de ensino (Diogo e Geller, 2022, p. 561).

Nesta perspectiva, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) aparece como uma estratégia relevante para promover a autonomia e a inclusão das pessoas com deficiência, contribuindo para sua qualificação e inserção no mundo do trabalho. No entanto, para que a EPT cumpra esse papel social, é necessário que esteja orientada por princípios que vão além da empregabilidade, reconhecendo a diversidade dos sujeitos e garantindo condições reais de acesso, permanência e êxito dos estudantes com deficiência nos processos formativos.

Este artigo se propõe a discutir os desafios e as possibilidades que se colocam para a Educação Profissional no que diz respeito à inclusão social e produtiva das PcDs no mundo do trabalho. A reflexão parte do entendimento de que a formação profissional, quando articulada a

políticas públicas inclusivas, práticas pedagógicas comprometidas com a acessibilidade e ações institucionais voltadas à equidade, pode atuar como instrumento efetivo de transformação social. Ao reconhecer as múltiplas dimensões que envolvem a inclusão, ou seja, a compreensão para além do acesso físico, este trabalho busca contribuir para o fortalecimento de uma educação profissional comprometida com a justiça social e com o direito ao trabalho digno para todos.

Assim, busca-se analisar, a partir de um olhar crítico, os entraves históricos e contemporâneos que ainda limitam essa inclusão e apontar caminhos possíveis para uma inserção mais justa das pessoas com deficiência no mundo do trabalho através da EPT. Para isso, iremos abordar inicialmente como tem se dado as formas de inserção e representação das PcDs no mundo do trabalho, e, em seguida, como a EPT pode se consolidar como uma estratégia potencial de inclusão socioprofissional destes sujeitos.

13.2. A INVISIBILIDADE DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO TRABALHO

Apesar dos avanços legais que asseguram o direito ao trabalho às PcDs, sua presença no mercado formal ainda é marcada por ausências, sejam elas físicas ou simbólicas. Muitas vezes, esses sujeitos permanecem à margem das oportunidades, enfrentando um cenário de exclusão silenciosa que se expressa na baixa contratação, na subutilização de suas competências e na limitação de oportunidades de crescimento profissional.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, principal pesquisa do IBGE que investiga a força de trabalho no Brasil, disponibilizou em 2022, pela primeira vez, indicadores para as pessoas com deficiência. A análise dos dados revela a magnitude da exclusão vivida por PcDs no Brasil quando se trata da participação no mundo do trabalho. Entre os 17,5 milhões de pessoas com deficiência em idade economi-

camente ativa (o que representa aproximadamente 10% da população com 14 anos ou mais) apenas 5,1 milhões estavam economicamente ativas. Isso significa que mais de 12 milhões de pessoas com deficiência estavam fora da força de trabalho no país (PNAD, 2022).

Outro fator observado nos dados é a disparidade de gênero, de acordo com o PNAD (2022) do total de pessoas com deficiência fora do mercado, 7,7 milhões eram mulheres e 4,6 milhões eram homens, demonstrando que a desigualdade intersecciona marcadores como deficiência e gênero. Essa expressiva diferença entre homens e mulheres com deficiência fora do mercado de trabalho evidencia que as barreiras enfrentadas por essa população não são homogêneas, sendo atravessadas por múltiplos marcadores sociais. As mulheres com deficiência, por exemplo, além do estigma capacitista que limita suas possibilidades de inserção laboral, enfrentam também os efeitos da desigualdade de gênero que historicamente restringe o acesso das mulheres ao trabalho remunerado em condições de equidade.

Esse duplo apagamento social, tanto por serem mulheres como por viverem com deficiência, aprofunda sua condição de vulnerabilidade frente à exclusão econômica e social. A ausência de políticas públicas que considerem essas interseccionalidades contribui para a manutenção de barreiras estruturais, especialmente no que diz respeito à qualificação profissional, à inserção no mundo do trabalho e à construção de autonomia. Refletir sobre a inclusão laboral, portanto, exige também reconhecer as desigualdades internas à própria população com deficiência, evidenciando a urgência de ações afirmativas que enfrentem essas múltiplas camadas de exclusão.

O cenário se agrava ainda mais quando observamos os dados comparativos com a população sem deficiência. Enquanto apenas 26,6% das pessoas com deficiência estavam ocupadas, em postos formais ou informais, em 2022, esse percentual sobe para 57,2% entre pessoas sem deficiência. (PNAD, 2022). A diferença evidencia que sete em cada dez pessoas com deficiência sequer participavam da força de trabalho, um

dado alarmante que denuncia a persistência de barreiras estruturais à inclusão laboral. Fica evidente, portanto, que além das desigualdades sociais comuns à população brasileira, as pessoas com deficiência enfrentam camadas adicionais de exclusão que limitam suas oportunidades de inserção produtiva e cidadã.

Tais números não apenas denunciam a ineficácia das políticas públicas de inclusão laboral, como também expõem as múltiplas barreiras que limitam o acesso, a permanência e o reconhecimento dessas pessoas no mercado. Nesse contexto, programas de formação profissional e de aprendizagem inclusiva assumem um papel estratégico para reverter esse quadro, criando condições reais para a autonomia e o protagonismo social da PcD.

É importante destacar que mesmo com a obrigatoriedade legal imposta pela Lei de Cotas (Lei nº 8.213/1991), a inclusão profissional tende a se dar de forma restrita e precária, muitas vezes limitada a funções operacionais, desprovidas de perspectiva de valorização e desenvolvimento. Além disso, o capacitismo enraizado nas estruturas sociais e organizacionais alimenta a ideia de que pessoas com deficiência são menos produtivas ou menos aptas, perpetuando estigmas que dificultam sua inserção plena no mundo do trabalho. Esse afastamento compromete não apenas o acesso à renda, mas também à autonomia, à autorrealização e ao direito de pertencer socialmente.

A baixa inserção de PCD no mercado de trabalho formal pode ser reflexo de múltiplos fatores, não apenas da falta de comprometimento dos empregadores em exercer o que está previsto na Lei nº 8.213 de 1991, a chamada “lei de cotas”. Um desses fatores é a baixa escolaridade das PCD, que parece estar intimamente ligada à diminuição da probabilidade de as mesmas exercerem suas atividades laborais (Marques, *et al.*, 2024, p.7).

Apesar dos avanços no acesso ao mercado formal de trabalho, muitas PcDs ainda vivenciam relações de trabalho que pouco ou não reconhecem as suas competências e trajetórias. É comum que as PcDs

sejam direcionadas a cargos repetitivos, de baixa complexidade e com escassa possibilidade de ascensão, mesmo quando apresentam formação técnica ou superior. Essa situação evidencia não apenas a ausência de políticas institucionais que promovam valorização e desenvolvimento profissional, mas também a persistência, ainda hoje, de uma lógica assistencialista. Nela, a contratação da PcD atende mais à obrigatoriedade das legislações do que ao reconhecimento concreto de sua capacidade produtiva.

Além disso, os processos de recrutamento e seleção das empresas ainda se mostram, em muitos casos, excludentes. Barreiras de todas as esferas seguem dificultando o acesso de pessoas com deficiência a vagas condizentes com sua qualificação. A ausência de medidas de acessibilidade desde o início dos processos seletivos contribui para a manutenção de um ciclo de invisibilidade e exclusão, limitando as possibilidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Romper com essa lógica demanda uma transformação profunda nas culturas institucionais, que vá além do simples cumprimento legal e promova uma mudança de paradigma na forma como a deficiência é compreendida. Isso envolve o investimento contínuo em acessibilidade, garantindo que os ambientes de trabalho sejam, de fato, inclusivos em sua estrutura física, comunicacional e organizacional. Nesse processo, a formação permanente de gestores e equipes torna-se essencial para desconstruir estigmas, fomentar práticas de valorização da diversidade e consolidar ambientes laborais nos quais as diferenças sejam não apenas respeitadas, mas reconhecidas como potenciais que enriquecem os processos e as relações de trabalho.

Além disso, torna-se imprescindível repensar os processos seletivos, que ainda operam sob lógicas excludentes, para que passem a adotar critérios mais amplos e sensíveis à diversidade. É fundamental que essas etapas reconheçam as trajetórias, experiências e potencialidades das pessoas com deficiência, valorizando suas competências reais em vez de se limitarem a padrões normativos. Acima de tudo, é preciso

reafirmar a pessoa com deficiência como sujeito de direitos, desejos e capacidades, plenamente apta a contribuir de forma significativa para o mundo do trabalho e para a construção de uma sociedade plural, justa e verdadeiramente democrática.

13.3. A EPT COMO POSSIBILIDADE DE INCLUSÃO SOCIOPROFISSIONAL PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A inserção socioprofissional não se resume ao ingresso formal no mundo do trabalho. Ao utilizarmos o termo socioprofissional, nos referimos a um processo mais amplo, que envolve a criação de condições sociais, educacionais e culturais capazes de assegurar que cada pessoa possa exercer sua atividade profissional com autonomia, dignidade e reconhecimento. Esse conceito articula múltiplas dimensões da vida social e laboral, entendendo que formar para o trabalho vai além da mera capacitação técnica, pois deve considerar também a construção da identidade, a participação ativa na coletividade, o reconhecimento simbólico e a garantia de direitos fundamentais que sustentam o exercício pleno da cidadania.

Para PcDs, a inclusão socioprofissional impõe um desafio em dobro. Pois, não basta apenas vencer as barreiras do capacitismo no mundo do trabalho, é preciso, antes disso, superar as dificuldades de acesso à formação que efetivamente prepare para esse espaço. Em muitas Instituições de Ensino, a exclusão não se apresenta de forma aberta, mas se materializa na ausência de acessibilidade pedagógica, na inexistência de adaptações curriculares e na limitação de metodologias que contemplem diferentes modos de aprender.

Para Manica e Caliman (2015) uma escola profissional que quer ser inclusiva precisa revisar seus projetos pedagógicos e a forma de avaliar os alunos. Deve flexibilizar o currículo e melhorar as condições de acesso para pessoas com deficiência, considerando a legislação e as

opções legais para capacitar e avaliar esses estudantes. Essas lacunas comprometem a construção de trajetórias educativas que respeitem a diversidade dos sujeitos e possibilitem o desenvolvimento de competências em condições equitativas.

As instituições formadoras, especialmente no âmbito da Educação Profissional, ainda tendem a operar sob uma lógica homogênea e produtivista, centrada em padrões de desempenho que desconsideram a diversidade dos sujeitos. Como resultado, a preparação para o mundo do trabalho é pensada para um perfil idealizado de estudante, o que deixa à margem aqueles que não se encaixam nesse modelo. A omissão em promover uma formação efetivamente inclusiva não apenas compromete o direito à educação dessas pessoas, mas também enfraquece seu potencial de inserção profissional, perpetuando ciclos de exclusão e dependência.

Manica e Caliman (2015, p. 47) observam que, na era da inclusão, não é mais o indivíduo com deficiência “que precisa estar preparado para um mundo de tantas desigualdades e, sim, a sociedade é que passa a se preparar para recebê-lo”. Porém, ainda segundo os autores a falta de educação básica necessária para garantir o aprendizado dificulta a verdadeira inclusão. Por isso, em alguns momentos, a escola profissional acaba se limitando a preparar a pessoa com deficiência apenas para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, a Educação Profissional e Tecnológica, por sua vinculação histórica com a formação para o trabalho e sua capilaridade nacional por meio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, tem potencial para assumir um papel estratégico na inclusão socioprofissional de PCDs. Com uma proposta formativa que articula teoria e prática, e que visa o desenvolvimento de competências técnicas, científicas e cidadãs, a EPT pode, e deve, ser um espaço privilegiado para garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o êxito desses estudantes.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) reafirmam o compromisso com a construção de uma educação para todos, exigindo das instituições formadoras a adoção de práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas. No entanto, embora os Institutos Federais apresentem avanços importantes em termos de políticas de inclusão, como a reserva de vagas para pessoas com deficiência por meio da Lei nº 13.409/2016, ainda enfrentam desafios significativos para consolidar práticas que garantam a aprendizagem efetiva e a qualificação socioprofissional desses estudantes.

Enfrentar essas barreiras demanda um compromisso efetivo das instituições com a construção de ambientes que sejam efetivamente inclusivos. Isso requer investimentos consistentes em formação continuada para docentes, infraestrutura acessível, flexibilização dos currículos e fortalecimento de redes de apoio pedagógico e psicossocial. Mais do que assegurar a presença de estudantes com deficiência nas salas de aula, é fundamental garantir que eles tenham condições concretas de aprender, desenvolver suas competências, apropriar-se do conhecimento técnico e construir projetos de vida marcados pela autonomia e pelo reconhecimento social.

Segundo Manica e Caliman (2015, p. 186):

O desafio das escolas de educação profissional reside em preconizar mudanças e adaptações em todas as instâncias socioeducativas, que podem estar relacionadas às pessoas com deficiência, especialmente mudanças quanto às atitudes, aos conceitos e aos avanços necessários nas barreiras arquitetônicas, aliadas ao uso de novas tecnologias, garantindo o entendimento laboral necessário à independência social e profissional do indivíduo com deficiência.

Trevisan e Ziliotto (2023) afirmam que embora a Lei nº 13.409/2016 represente um avanço no enfrentamento da exclusão e segregação historicamente vivenciada pelas pessoas com deficiência no Brasil, a ampliação do acesso não foi acompanhada por uma política pública nacio-

nal que garantisse a formação adequada de profissionais ou orientasse ações articuladas no âmbito da Rede Federal.

Assim, para que a EPT se torne efetivamente um caminho de inclusão socioprofissional para as pessoas com deficiência, é necessário compreender sua proposta formativa de forma ampliada. De acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (2020) e os princípios norteadores da Rede Federal (2009), a EPT deve promover a formação integral dos sujeitos, considerando não apenas a capacitação técnica, mas também a formação humana, ética e crítica. Isso significa reconhecer que a qualificação para o mundo do trabalho não se limita ao domínio de conteúdos técnicos, mas envolve o desenvolvimento de competências comunicacionais, interpessoais, cognitivas e de resolução de problemas em contextos reais, aspectos fundamentais para a participação ativa e autônoma na sociedade.

Nesse sentido, os cursos técnicos integrados ao ensino médio, por exemplo, oferecem uma oportunidade privilegiada para articular saberes da educação básica com os conhecimentos específicos da formação profissional, favorecendo uma construção de identidade laboral desde os anos iniciais da juventude. Para os estudantes com deficiência, esse formato pode ser ainda mais potente, desde que os currículos sejam flexíveis e sensíveis à diversidade dos modos de aprender, oferecendo, por exemplo, tempos pedagógicos ampliados, adaptações curriculares não simplificadoras, uso de tecnologias assistivas, e metodologias baseadas na mediação e no protagonismo.

Além disso, os Projetos Integradores e as atividades de extensão constituem espaços formativos concretos onde os estudantes com deficiência podem experimentar situações reais de trabalho, propor soluções para problemas do cotidiano e interagir com a comunidade. Essas vivências permitem que a formação vá além do plano teórico, promovendo a aplicação do conhecimento em contextos sociais diversos e, muitas vezes, impulsionando a autoestima e a confiança do estudante em suas capacidades. No entanto, é fundamental que essas experiên-

cias não se limitem a tarefas operacionais ou meramente ilustrativas, mas sejam planejadas com base em objetivos pedagógicos claros e estratégias de acompanhamento individualizado.

A EPT também tem como característica a proximidade com o setor produtivo, por meio de estágios, parcerias com empresas, conselhos de classe e arranjos produtivos locais. Essa relação, se bem conduzida, pode ser um diferencial na inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho, desde que haja um diálogo qualificado com os empregadores, buscando romper com as visões assistencialistas ou capacitistas e estimulando ambientes laborais verdadeiramente inclusivos. Cabe à escola atuar como mediadora desses processos, preparando tanto os estudantes quanto o mercado para que a inclusão não seja apenas formal, mas efetiva, sustentável e respeitosa à diversidade.

Por fim, é preciso destacar que a consolidação da EPT como política inclusiva depende da existência de núcleos de acessibilidade estruturados, como os Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), com equipes multiprofissionais capazes de acompanhar os estudantes ao longo de sua trajetória. Também é essencial a produção e circulação de materiais didáticos acessíveis, a realização de formações continuadas para os docentes e a criação de indicadores de acompanhamento que permitam avaliar não apenas o acesso, mas a permanência, a aprendizagem e a inserção profissional dos egressos com deficiência.

13.4. CONCLUSÃO

Este artigo partiu da constatação de que a inserção das pessoas com deficiência no mundo do trabalho permanece marcada por invisibilidade e pelo acúmulo de barreiras históricas, mesmo diante de avanços normativos expressivos (Convenção da ONU, Lei Brasileira de Inclusão e Lei de Cotas). A análise dos microdados da PNAD Contínua (2022) evidenciou essa contradição: embora as pessoas com deficiência representem cerca de 10 % da população em idade economicamente ativa,

apenas um quarto delas se encontra ocupada – realidade ainda mais dura para as mulheres. Os dados reforçam o argumento de que a desigualdade se refaz na intersecção entre deficiência, gênero e classe social.

A fundamentação teórica adotada possibilitou a problematização do capacitismo estrutural que sustenta e naturaliza os processos de exclusão vivenciados pelas pessoas com deficiência. Trata-se de uma lógica social que associa deficiência à improdutividade, relegando esses sujeitos a postos de trabalho de baixa qualificação, vínculos laborais frágeis e perspectivas profissionais limitadas. Ao mesmo tempo, destacou-se o trabalho como um direito social que não pode ser dissociado de outros pilares fundamentais da cidadania, como o acesso à cultura, ao lazer, à mobilidade e à participação política, reafirmando sua centralidade na construção de uma sociedade efetivamente inclusiva.

A discussão mostrou que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), especialmente no âmbito da Rede Federal, desponta como um espaço estratégico de enfrentamento dessas desigualdades. Quando articulada a práticas pedagógicas inclusivas, isto é, currículos flexíveis, projetos integradores acessíveis, uso de tecnologias assistivas, estágios mediados pela escola e núcleos de acessibilidade com atuações efetivas nos campi, a EPT potencializa a construção de percursos formativos que valorizam as competências e a autonomia dos estudantes com deficiência.

Apesar das possibilidades que a Educação Profissional oferece, seu potencial inclusivo segue sendo subutilizado, muitas vezes por ausência de um planejamento institucional consistente, pela ausência de formação continuada para os docentes e pela permanência de práticas escolares e corporativas ainda pautadas por visões capacitistas. Diante desse cenário, é urgente que diferentes setores da sociedade assumam compromissos efetivos com a inclusão socioprofissional das PcDs.

No contexto educacional, isso significa ampliar os investimentos em acessibilidade, seja ela física, comunicacional ou pedagógica, asse-

gurar tempo e condições adequadas para o trabalho coletivo entre os profissionais da educação, além de consolidar protocolos de adaptação curricular que reconheçam a complexidade da aprendizagem sem reduzi-la a propostas simplificadas. Também é fundamental fortalecer as equipes multiprofissionais, garantindo suporte técnico e humano aos processos formativos inclusivos.

Já no mercado de trabalho, é preciso qualificar os programas de contratação, superar a lógica do cumprimento meramente formal das cotas e fomentar ambientes laborais orientados por princípios de desenho universal, com oportunidades reais de ascensão profissional e remuneração justa. No campo da produção de conhecimento, destaca-se a necessidade de ampliar as pesquisas longitudinais que acompanhem a trajetória dos egressos da EPT, produzam indicadores sobre permanência e êxito, e revelem boas práticas de inclusão socioprofissional em diferentes setores da economia.

Por fim, reconhecemos algumas limitações deste estudo, como: a impossibilidade de aprofundar variáveis regionais e raciais nos dados analisados, e a carência de entrevistas com gestores e estudantes, que poderiam enriquecer a dimensão qualitativa. Tais limites, contudo, não invalidam nossas conclusões, porém, apontam caminhos para investigações futuras.

Em síntese, defendemos que o direito ao trabalho digno para pessoas com deficiência só se concretizará quando a EPT for assumida como política de Estado orientada pela justiça social, e não apenas como via de empregabilidade instrumental. Isso implica enxergar cada estudante não como destinatário de favores, mas como sujeito de direitos e potência transformadora. Enquanto tal horizonte não se materializa plenamente, permanece o desafio ético e político de tensionar as estruturas excludentes que insistem em transformar a diferença em desigualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário oficial da união**, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. **Diário oficial da união**: Seção 1, Brasília, DF, 25 jul. 1991.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 6, de 3 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 4 jun. 2012. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/seb-1/pdf/ept/rceb006_121.pdf. Acesso em: 30 maio 2025.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, 7 jul. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das Instituições Federais de Ensino. **Diário oficial da união**: seção 1, Brasília, DF, 29 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Catálogo nacional de cursos técnicos. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2020. Disponível em: <http://catalogonacional.mec.gov.br>. Acesso em: 30 maio 2025.

DIOGO, M. A.; GELLER, M. A educação especial e os cursos técnicos: a visão dos docentes sobre os processos de adaptação curricular. **Revista brasileira de Educação Especial**, v. 28, p. E0122, 5 dez. 2022.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 02 jun 2025.

MANICA, L.; CALIMAN, G. Inclusão das pessoas com deficiência na educação profissional e no trabalho. Jundiaí, **Paco Editorial**: 2015.

MANICA, L.; CALIMAN, G. A educação profissional para pessoas com deficiência: um novo jeito de ser docente. Brasília: Líber Livro Editora, 2015.

MARQUES, J.P.C.; MOREIRA, M.T; FREITAS, C.A.S; MAZZA, V; SILVA, G.F.M. Pessoas com Deficiência e sua inserção no mercado de trabalho: Estudo Ecológico de Séries Temporais. **Cad Saúde**, Colet, 2024;32(4):e32040275. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1414-462x202432040275> . Acesso em: 05 jun 2025.

TREVISAN, S.; ZILIOTTO, D. M. Políticas de Inclusão de Estudantes com Deficiência nos Institutos Federais do Rio grande do Sul. **Educação e pesquisa**, v. 49, 1 jan. 2023.

14.

AS REDES SOCIAIS E OS IMPACTOS SOBRE O CYBERBULLYING ENTRE ADOLESCENTES

Geraldo Caliman ⁴⁰

Vasti Ribeiro de Sousa Soares ⁴¹

14.1. INTRODUÇÃO

O artigo traz como tema: As redes sociais e os impactos sobre o cyberbullying entre adolescentes. Com objetivo de: analisar os impactos do cyberbullying na saúde emocional e no desempenho social e escolar desses adolescentes. A importância em tratar desta temática, vê-se com o avanço das tecnologias digitais e o uso massivo de redes sociais por crianças e adolescentes. Esses usos não sendo controlados, podem proporcionar transformações profundas nas relações sociais, no comportamento e na forma de comunicação.

A relevância do tema se intensifica diante do impacto direto sobre a saúde mental de crianças e adolescentes, conforme alertado por Frisén, Jonsson e Persson (2007), Haidt (2024). Estes autores destacaram por

⁴⁰ Doutor em Educação. Coordenador e Titular para a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/0986657832961163> ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646> E-mail: ger.caliman@gmail.com

⁴¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2003); pós-graduada em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Formadora de Formador pela Universidade de Brasília- UNB (2009); Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília-UCB 2023; doutoranda pela Universidade Católica de Brasília-UCB, 2025. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5678211752770220>; ORCID: E-mail: vastiribeiro50h@gmail.com.

intermédio de seus estudos que o aumento expressivo dos índices de ansiedade, depressão, fobia social, baixa autoestima e automutilação entre adolescentes, especialmente após a popularização de smartphones e redes sociais afetaram tanto as vítimas quanto os agressores.

Essa correlação entre o uso excessivo de telas e a fragilidade emocional de adolescentes, contribui para ambientes mais vulneráveis ao cyberbullying. Mediante essa problemática a pesquisa traz como objetivos específicos: verificar o tempo de uso da internet; explorar as práticas do bullying vivenciadas nas redes sociais e as finalidades das práticas do cyberbullying nas redes sociais.

Esta pesquisa trata-se de um estudo qualitativo de cunho exploratório. Como instrumento para coletar os dados, um questionário consistente de perguntas fechadas, aplicado observando o índice socioeconômico para escolas públicas, elaborado oficialmente, para uma população de amostra de 135 adolescentes entre os 13 e 18 anos (alunos), de escolas públicas pertencentes à classe média baixa, e de escolas particulares (classe média alta).

Para obtenção dos resultados desta pesquisa, utilizaram-se os dados levantados da pesquisa sobre os “Impactos das mídias sociais sobre o bem-estar e o cyberbullying entre jovens e adolescentes (IMSA)”. Ela foi realizada por um Grupo de Pesquisa pertencente à Cátedra UNESCO de Juventude Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília, com objetivo de verificar o impacto do uso das mídias sociais e da respectiva adição sobre o bem-estar e a prática de cyberbullying entre adolescentes.

Para o recorte teórico utilizou-se: Shariff (2011) Patchin e Hinduja (2006); Haidt (2024), Calhau (2011); Caliman (2011); Olweus (1993) e outros.

Espera-se com esses resultados, abrir espaços para compreender os mecanismos e características do cyberbullying, investigar a relação entre o uso de redes sociais e o aumento de episódios de violência virtual; apresentar dados estatísticos atuais que demonstrem a extensão

do problema; discutir possíveis estratégias de prevenção e combate ao cyberbullying no ambiente escolar e familiar.

14.2. CONTEXTOS DE VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: BULLYING E CYBERBULLYING.

A escola como formadora de mentes pensantes, constituída como um ambiente de desenvolvimento pessoal, social, emocional e cultural, tem enfrentado embates na questão de minimizar os tipos de violências, que tem afetado a vida escolar dos estudantes. Para início desta discussão, é necessário fazer uma breve retrospectiva das décadas de 1980 e 1990 as quais foram base para estudos sobre a violência nas escolas. Neste mesmo período surgiram inúmeras pesquisas, para entendimento dessa disseminação. Segundo estes estudos a violência escolar é a reprodução da violência que os estudantes vivenciavam antes de chegar à escola. Essa violência, geralmente fluía em meios familiares, sociais e extramuros da escola e estão relacionadas a vários fatores, os quais estão expressos no corpo deste artigo.

Segundo Lourenço e Senra (2014) "o agressor por vezes vem de convívios familiares perturbados e/ou desestruturados, e é frequente que tenha sido submetido à violência doméstica acaba reproduzindo na escola o uso de forças e da intimidação, sob a qual é sujeitado em seu meio familiar". (Lourenço e Senra 2014, p. 45). Esses autores, coincidem com as ideias de Sposito (2001) que estudou sobre a violência fora dos muros da escola, a mesma se voltava aos eventos do processo de democratização dos anos 80, no interior das instituições de ensino se encontravam os filhos das massas que começaram a luta por melhorias também de segurança no ambiente escolar: "tratava-se assim de uma concepção de violência expressa nas ações de depredação do patrimônio público especialmente [...]" (Sposito, 2001 p.90).

Este tipo de violência nos anos 90 tomou outra proporção onde já surgia violência contra os professores; aluno contra aluno. Foi quando

iniciaram as primeiras pesquisas qualitativas sobre a violência nas escolas. Algumas décadas depois destas pesquisas houve expansão da violência nos meios de comunicação em massa, que vão além de uma brincadeira do tipo “sem querer”. Estas pesquisas contribuíram para nominar essa violência, que na verdade são atos de amontoados de crianças, adolescentes e jovens, que numa disputa de forças, se entrelaçam em plena destruição. Hoje essa violência se caracteriza e se difunde dentro do ambiente escolar, denominados de bullying e cyberbullying.

14.3. O BULLYING E SUAS CARACTERÍSTICAS.

O norueguês Olweus (1993) definiu o *bullying* como atos agressivos, antissociais e repetitivos que ocorrem entre estudantes no contexto escolar. A prática do bullying é sistemática e constante de agressões e intimidações cometidas por uma pessoa ou grupo contra um indivíduo, causando danos, principalmente, a suas vítimas. Tal prática é caracterizada por constantes agressões, que podem ser de ordem física, verbal e psicológica (geralmente ocorrem as três juntas), em que um indivíduo ou um grupo humilha, xinga, expõe e agride um outro indivíduo. As definições de Olweus (1993) aguçaram a expansão desta temática, nos meios acadêmicos, literários e em inúmeras publicações, até os dias atuais.

Conforme Barbieri *et al.* (2017) “O bullying é caracterizado por agressões intencionais, perseguições, apelidos depreciativos e a humilhação diante a um público; seus atos podem ser maléficos e acarretar problemas psicológicos e emocionais, além das mudanças de comportamento e até o suicídio.” O aumento e a preocupação com a proporção que tomou o bullying nas escolas e extra muro escolar, avançou de uma forma que foi preciso em 2015 o Congresso Nacional aprovarem a Lei nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015. No § 1º No contexto e para os fins desta lei, considera-se intimidação sistemática (bullying) todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem

motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas.

Essa hostilidade, voltada à violência física é caracterizada pelos maus-tratos ou abuso físico, praticado de forma intencional, não acidental, com o objetivo de ferir, lesar, provocar dor e sofrimento ou destruir a pessoa, deixando, ou não, marcas evidentes no seu corpo, que acontecem em sua maioria no ambiente escolar. Estes estudantes podem de alguma forma estar em situação de risco.

Caliman (2006) em seu artigo discorreu sobre os estudantes em situação de risco e prevenção. Mostrou que aqueles que frequentam a escola em nosso tempo, são crianças e adolescentes de diversas extrações sociais cada uma delas com uma história, muitas vezes marcadas por fracassos, desvantagens, mal-estar e sofrimentos. Apesar de descrever com amplitude os pontos necessários para entender as várias situações destes indivíduos, chamou atenção à relação deste com o tema da pesquisa relativa à hostilidade. “Tal comportamento assume certa semelhança com aquela do adolescente pit-boy, comportamento agressivo e às vezes violento com companheiros [...]”. Para além da discussão, Caliman (2006) conjecturando com os estudos de Olweus (1993) classificou e identificou os tipos e comportamento dos estudantes, diante da hostilidade como: “hostis- agressivos”, “passivos - agressivos”, e “provocadores”. Essa classificação tem forte relação com o fenômeno bullying, que tratamos hoje.

Dados internacionais manifestam o agravamento das práticas do bullying. De acordo com Tristão *et al.* (2022) os dados coletados em 144 países, com alunos entre 13 e 17 anos, indicaram que um terço deles sofreram bullying por parte de colegas pelo menos uma vez ao ano ou mais, sendo que 36% se envolveram em brigas corporativas e 32,4% foram agredidos fisicamente nos últimos 12 meses. Entre as agressões mais frequentes, destacaram-se as físicas, como: chutes ou empur-

rões, e as sexuais, envolvendo comentários, gestos ou 'xixi', segundo a Organização das Nações Unidas – UNESCO (2018).

Outros teóricos como: Silva *et al.* (2017) coincidem numa perspectiva conceitual do bullying, como responsável pelos impactos negativos na saúde física, mental e na qualidade de vida dos estudantes envolvidos nesta dinâmica, como exemplo: o aumento de risco para o aparecimento e desenvolvimento de transtornos emocionais que levam suas vítimas a um quadro de ansiedade e depressão além de ideias suicidas e sintomas psicossomáticos e fisiológicos como: dificuldade para dormir, aprender e se alimentar.

Mediante a esta abordagem percebe-se que o bullying se intensificou por meios virtuais, chamado de cyberbullying que se destaca como uma prática de bullying por meio de tecnologias digitais, nos celulares, redes sociais, jogos e plataformas de mensagens. É um comportamento repetitivo e intencional, que visa causar constrangimento, medo ou raiva à vítima. Por suas características, se torna ainda mais hostil e agressivo.

14.4. CYBERBULLYING: CONCEITOS.

O fenômeno do cyberbullying tem ganhado visibilidade nas últimas décadas como uma forma contemporânea de violência, especialmente entre crianças e adolescentes. Segundo Fante e Pedra (2008), o cyberbullying é definido como a prática de agressões repetitivas, intencionais e realizadas por meio de ferramentas digitais, como redes sociais, mensagens de texto, blogs e outras plataformas. Os autores destacam que essas agressões visam causar sofrimento psicológico à vítima e são agravadas pelo anonimato e pela rápida disseminação das mensagens, que potencializam o dano emocional.

Para Shariff (2011) "as descrições e definições da realidade podem ser deliberadamente enquadradas para moldar a compreensão das pessoas acerca de uma questão, por meio das palavras que são

usadas para defini-las". (Shariff, 2011, p.57). Patchin e Hinduja (2006, p.149), consideraram como "ofensa deliberada e repetida infligida por texto eletrônico." Para Smith (2004) "uma ação agressiva e intencional, realizada por um grupo ou um indivíduo, com uso de forma de contato eletrônico de forma repetida e ao longo de um período contra uma vítima que não consegue se defender com facilidade." (Smith, 2004, p.99).

Os impactos emocionais do cyberbullying, segundo esses autores, incluem o isolamento social, queda no desempenho escolar, baixa auto-estima, depressão e, em casos extremos, ideação suicida. Este tipo de mudanças comportamentais, são visíveis dentro do ambiente escolar, seja público ou privado. Diante disso, vale ressaltar que toda comunidade escolar deve, estar preparada para observar tais mudanças com vistas à tomada consciente de decisões no que se refere à recuperação e inclusão destas vítimas. Sendo que uma das principais dificuldades em combater essa forma de violência é a invisibilidade das agressões, que muitas vezes ocorrem longe dos olhos de pais, professores e responsáveis.

Sob esse ponto de vista, na psicologia, Haidt (2024), em sua obra *The Anxious Generation* (Geração Ansiosa), argumenta que a ascensão dos smartphones e o uso precoce e intenso das redes sociais têm prejudicado seriamente o desenvolvimento emocional de adolescentes, apresenta dados que indicam um aumento alarmante de casos de ansiedade, depressão e automutilação a partir de 2010, especialmente entre meninas, diretamente relacionado à exposição constante às redes. Ele também associa o ambiente digital frequentemente tóxico e competitivo como um fator agravante para a vulnerabilidade emocional dos jovens, tornando-os alvos mais suscetíveis ao cyberbullying.

Calhau (2011), promotor de justiça e especialista no tema, complementa a discussão ao abordar os aspectos jurídicos decorrentes do cyberbullying. Ele afirma que muitos jovens não têm consciência de que ofensas feitas em ambiente virtual podem configurar crimes (cibernéticos) como calúnia, difamação, injúria e ameaças previstas no Código

Penal Brasileiro, enfatiza a importância da educação digital nas escolas, orientando os jovens sobre os limites legais da liberdade de expressão e a responsabilidade civil e criminal por seus atos online.

Contudo, esse mesmo ambiente virtual tem se tornado palco de práticas hostis, uma modalidade de violência psicológica que ocorre por meio de mensagens, imagens ou publicações ofensivas, que visam humilhar, intimidar ou excluir alguém. Ao contrário do bullying tradicional, que ocorre majoritariamente no ambiente escolar e em horários delimitados, o cyberbullying ultrapassa barreiras físicas e temporais, podendo afetar a vítima 24 horas por dia.

Portanto, ao reunir contribuições da educação, do direito e da psicologia, observa-se que o cyberbullying é um fenômeno multidimensional que requer uma abordagem igualmente ampla e interdisciplinar para ser compreendido e combatido de forma eficaz.

14.5. LEITURA E ANÁLISE DOS DADOS.

Esta pesquisa trata-se de um estudo qualitativo de cunho exploratório. Como instrumento para coletar os dados, um questionário consistente de perguntas fechadas, aplicado observando o índice socioeconômico para escolas públicas, elaborado oficialmente, para uma população de amostra de 135 adolescentes entre os 13 e 18 anos (alunos) de escolas públicas pertencentes à classe média baixa, e de escolas particulares (classe média alta). A pesquisa compreende cerca de quinze perguntas. Neste artigo focalizamos apenas alguns pontos mais pertinentes.

- a) Tempo de uso da internet aos finais de semana, mostrados no gráfico 1, com o seguinte questionamento: *Durante quantas horas, você usa a internet aos finais de semana?* E no gráfico 2 sentimentos produzidos pelo uso da internet, com o seguinte questionamento: *Quanto feliz eu me sinto com frequência, ao usar as redes sociais?*

- b) Práticas do *bullying* vivenciadas nas redes sociais, mostradas no gráfico 3, com o seguinte questionamento: *Colegas implicam comigo ou fazem bullying?*
- c) Finalidades do *cyberbullying* nas redes sociais, mostradas no gráfico 4, com o seguinte questionamento: *Quantas vezes aconteceu com você ou você fez alguma coisa semelhante?*

14.6. TEMPO DE USO DA INTERNET AOS FINAIS DE SEMANA.

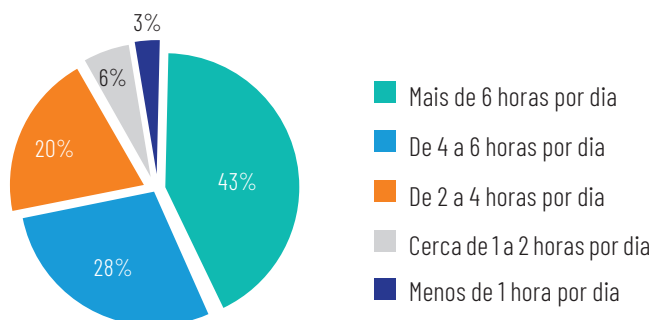
O tempo de uso pelos adolescentes da internet aos finais de semana, mostra-se como um fator preocupante, pois na maioria das vezes esse uso acontece fora do controle dos pais e responsáveis. As finalidades de uso das redes sociais divergem entre o campo da comunicação e da interação virtual, transformando hábitos positivos em hábitos negativos. Por exemplo, em um total de 135 respondentes, o tempo de uso da internet está associado a mudanças de hábitos e comportamentos. Sobre isto Juvonen e Gross (2008), afirmam que são ferramentas tecnológicas usadas para assediar, ameaçar, constranger e humilhar outras pessoas.

Os gráficos a seguir analisam um conjunto de 135 questionários coletados pela pesquisa do IMSA da Cátedra UNESCO. Foi feita uma sub- amostragem por grupos específicos de uma instituição social do DF.

No gráfico 16, apresentamos a distribuição do tempo de uso da internet aos finais de semana, analisados a partir da resposta ao questionário da pesquisa, com o seguinte questionamento: *Durante quantas horas, você usa a internet aos finais de semana?*

Gráfico 16.

Durante quantas horas, você usa a internet aos finais de semana?



Fonte: Pesquisa IMSA da Cátedra UNESCO - Universidade Católica de Brasília.

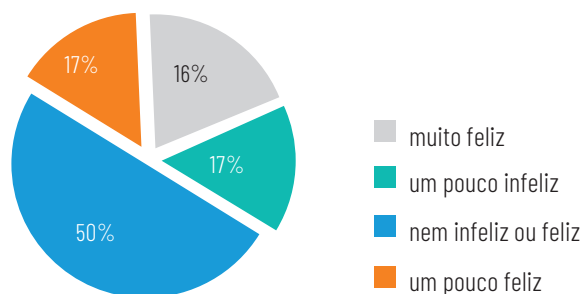
Conforme os dados apresentados no gráfico 16, *sobre o tempo de uso da internet aos finais de semana*, representam que 43% usam mais de seis horas por dia, numa possível soma de totais aproximados 12h de uso; 28% dos que usam de quatro a seis horas por dia, na soma variam entre 8h a 12h de uso; 20% dos que usam de duas a quatro horas por dia, na soma aproximada 4h a 8h de uso; 6% dos que usam cerca de uma a duas horas por dia e 3% os que usam de uma a duas horas nos finais de semana, que na soma aproximada 2h a 4h de uso. Esse hábito de uso prolongado da internet aos finais de semana mudam as relações conforme Rozado e Tomé (2015) “Essa nova configuração das relações” em redes digitais vem sendo debatida de maneira ampla ao se perceber que “[...] os sujeitos, nascidos concomitantemente ou não a esse novo contexto, mudam em algum nível sua forma de lidar com o outro nas relações sociais desenvolvidas no cotidiano.” A associação do tempo de uso da internet também causam algumas sensações na vida dos adolescentes, que dependendo ou não das finalidades, mudam o humor e o sentimentos.

No gráfico 17, apresentamos a análise dos sentimentos produzidos pelo uso da internet a partir da resposta ao questionário da pesqui-

sa, com o seguinte questionamento: *Quanto feliz eu me sinto com frequência, ao usar as redes sociais?*

Gráfico 17.

Quanto feliz eu me sinto com frequência, ao usar as redes sociais?



Fonte: Pesquisa IMSA da Cátedra UNESCO - Universidade Católica de Brasília

Conforme os dados da pesquisa sobre *os sentimentos produzidos pelo uso da internet* no gráfico 17, mostram variações nos sentimentos produzidos pelo uso da internet e todos seus softwares, pelos adolescentes. Dos 50% dos respondentes se sentem “um pouco feliz”, geralmente têm esse hábito como um tipo de consumo sem finalidades; para os sentimentos de “nem feliz nem infeliz” foram igualmente 17% e para os sentimentos de “muito feliz” foram de 16%, geralmente nesse grau, estão aqueles que buscam: lazer, plataformas de streaming para relacionamentos, amizades e apreciação de música e arte, entre outros.

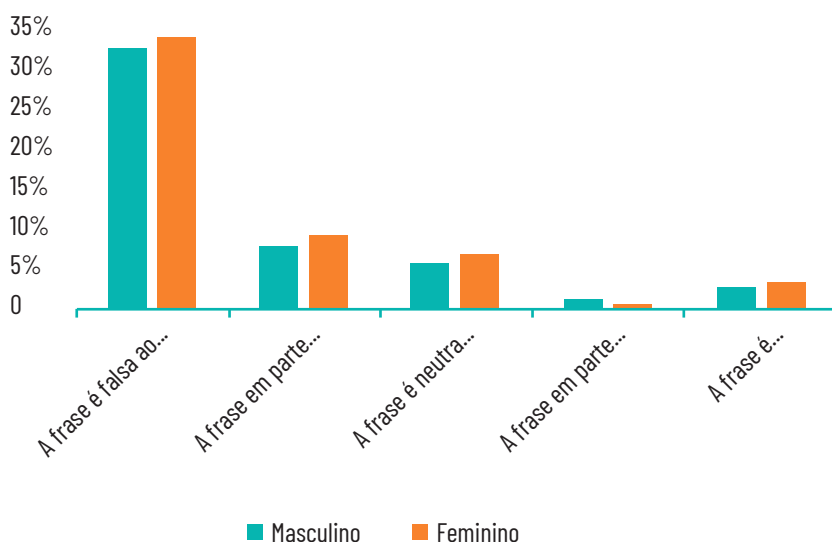
14.7. PRÁTICAS DO BULLYING VIVENCIADAS NAS REDES SOCIAIS.

Os sintomas mais visíveis são: desmotivação gerando falta de interesse em ir a escola, que podem provocar atraso escolar devido ao baixo rendimento levando a possíveis lacunas na aprendizagem; depressão tipificando a autodesvalorização e baixa alta estima; automutilação com pensamentos suicidas.

No gráfico 18, apresentamos a análise das práticas do bullying vivenciadas nas redes sociais, a partir da resposta ao questionário da pesquisa, com o seguinte questionamento: *colegas implicam comigo ou fazem bullying?*

Gráfico 18.

Implicam comigo ou fazem bullying?



Fonte: Pesquisa IMSA da Cátedra UNESCO - Universidade Católica de Brasília.

Os dados revelados no gráfico 18, mostram que a prática do bullying nas redes sociais, aguçaram o ponto de vista das vítimas, em relação ao autoconhecimento de forma similar entre os gêneros masculino e feminino. Em relação à categoria a frase é falsa a meu respeito, de 30% a 33%; na categoria a frase é em parte falsa a meu respeito, atingiu de 10% a 15%; na categoria a frase neutra, atingiu até 5%; na categoria a frase é em parte verdadeira a meu respeito, atingiu de 0% a 3%; na categoria a frase é verdadeira a meu respeito, atingiu de 2% a 3% dos entrevistados. A partir dessa análise, foi constatado que houve similaridade da prática do bullying em ambos os gêneros quase em sua igual-

dade, provando que os atos de bullying, não escolhem: gênero, idade ou fisionomia, apenas procuram a fragilidade das vítimas, com intenções de machucá-las.

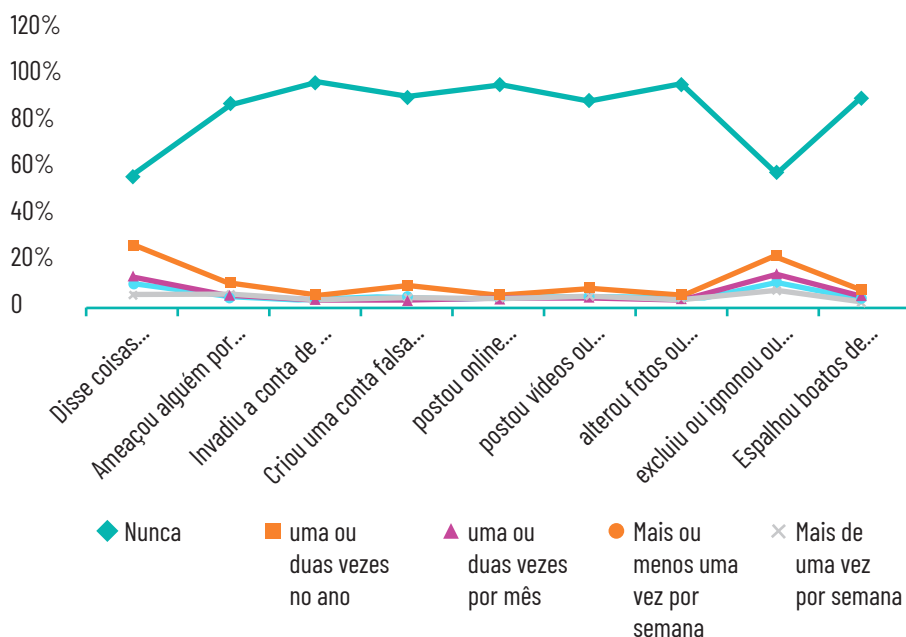
14.8. FINALIDADES DO CYBERBULLYING NAS REDES SOCIAIS.

O cyberbullying se caracteriza com práticas sucessivas de envios de mensagens ameaçadoras ou insultos por SMS; enviar fotos ou vídeos humilhantes por MMS; enviar ou apagar e-mails pessoais da vítima; publicar comentários jocosos ou imagens alteradas; criar um perfil falso e agir em nome da vítima; colocar boatos online; gravar conteúdo inapropriado e publicá-lo na internet. Contudo são hábitos prejudiciais, levando a desastrosos desfechos.

No gráfico 19, apresentamos a análise das finalidades do cyberbullying nas redes sociais, a partir da resposta ao questionário da pesquisa, com o seguinte questionamento: *colegas implicam comigo ou fazem bullying?*

Gráfico 19.

Quanta vez aconteceu com você ou você fez alguma coisa semelhante?



Fonte: Convênio de Cooperação Técnica – FAFE- Universidade Católica de Brasília.

Diante dos dados apresentados no gráfico 19, sobre práticas do cyberbullying apresentou um resultado expressivo em relação a NUNCA terem praticado o cyberbullying, entre 55% a 91% dos respondentes da pesquisa. Nas categorias uma ou duas vezes no (ano/mês) variaram entre 2% a 20%. As categorias de mais ou menos (uma vez) por semana e (mais de uma vez por semana) foi de 2% a 7%.

14.9. DISCUTINDO OS RESULTADOS.

Os pontos convergentes entre os resultados da pesquisa sobre as redes sociais e os impactos sobre o cyberbullying entre adolescentes, envolveram dois polos congruentes a violência pesquisada por Sposito (2001); Senra (2014), Barbieri *et al.* (2017) e as concepções trazidas por

Rozado e Tomé (2015). Para Sposito (2001) e Senra (2014), na mesma década que começaram a analisar a violência advinda da sociedade e das vivências dos alunos, já surgia a violência contra os professores e aluno com aluno. Este tipo de comportamento comparado com a violência urbana, tempos mais tarde passou para o campo das comunicações em massa, que iam além de uma brincadeira sem querer. Assim o termo bullying foi se caracterizando com mais ênfase aquela violência que os alunos já vivenciavam na sociedade e em meio geralmente familiar. (Olweus,1993).

A segunda evolução do termo foi se afunilando com a expansão da internet e redes sociais, nas quais os adolescentes passaram a ter mais liberdade, acessibilidade e facilidade de se comunicarem. Nesse sentido os dados do gráfico 16 revelam que 43% dos que usam mais de seis horas por dia aos finais de semana, é relativo à 12h de uso. Esses dados sugerem mudanças comprometedoras em relação ao comportamento de isolamento social, como afirma Rozado e Tomé (2015). “[...] nascidos concomitantemente ou não a esse novo contexto, mudam em algum nível sua forma de lidar com o outro nas relações sociais desenvolvidas no cotidiano.”

Quanto aos sentimentos produzidos pelo uso das redes sociais, conferidos no gráfico 17, comprovam que 16% dos respondentes da pesquisa se sentem muito felizes, enquanto que 50% nem infeliz nem feliz. Considerando essas correlações, abre-se um leque para informações implícitas no sentido das finalidades e ou questões voltadas ao cyberbullying mais presente nas redes sociais, que contribui fortemente para o afastamento e ou cancelamento de vínculos digitais. Segundo as ideias de Fante e Pedra (2008), que incluem o isolamento social, queda no desempenho escolar, baixa autoestima, depressão e, em casos extremos, ideação suicida. Nesse sentido a maioria mostra-se não dependentes, das redes sociais.

Sobre a prática do bullying nas redes sociais, os dados do gráfico 18 responde o seguinte questionamento: *implicam comigo ou fazem*

bullying? Na categoria a frase é falsa ao meu respeito foi similar entre o gênero masculino e feminino, atingindo entre 30% a 33%, conforme a respostas dos participantes da pesquisa. Observa-se que nos dados estão implícitas a intencionalidade do bullying que ao mesmo tempo são os mesmos do cyberbullying, caracterizados por aferir xingamentos, palavras negativas na intenção de machucar o outro.

Os resultados do gráfico 19, responderam o seguinte questionamento: *Quantas vezes aconteceu com você ou você fez alguma coisa semelhante?* Na categoria NUNCA, terem praticado o cyberbullying, apresentou um resultado expressivo atingindo entre 55% a 91% conforme os respondentes da pesquisa. Analisando os eixos de discussão dos dados, são formas pejorativas, ofensivas e mau comportamento no uso das redes sociais. Em conformidade com os dados, o que se percebe é que de alguma forma a pesquisa consegue explicar uma positividade no trabalho e nos projetos educativos em relação ao combate ao bullying e ao cyberbullying.

14.10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa permitiu uma reflexão profunda, a respeito de diversos fatores/causas que acontecem no interior e no exterior da escola, estendendo-se a família e sociedade. Os dados apresentados trazem questionamentos e respostas para sociedade em se atentar para os adolescentes que não interagem fisicamente com outras pessoas, que estão perdendo o essencial da vida que são as relações saudáveis. A violência no ambiente escolar o bullying, conforme Calhau (2011) e Olweus (1993) estão cada vez mais influenciando, na aprendizagem, no emocional e principalmente nos juízos de valores entre os adolescentes.

O cyberbullying vem com a mesma intencionalidade do bullying, porém se esconde nas redes sociais. Conforme Haidt (2024) as vítimas começam revelar mudanças de comportamento ainda mais embebido com pensamentos de autodestruição, isolamento social, comporta-

mento agressivo e autodestrutível como automutilação. Esses comportamentos geralmente acontecem não somente no ambiente escolar, mas também, na família, no meio social e extramuros da escola, conforme Lourenço e Senra (2014).

Segundo Souza e Cunha, (2019), para os adolescentes o impacto é ainda mais forte, já que nas redes sociais eles encontram um excesso de felicidade que não irão laborar na vida real. Além disso, podem fantasiar com situações que nunca irão ocorrer da forma como são vistas nas mídias (Mellão e Pimentel 2024). Se tiver condições se esbanjam, quem não tem se frustram. Portanto cabe a escola, mediar essas situações com a colaboração da família, e com uma práxis pedagógica que ocupe mais o tempo dos jovens e adolescentes dentro da escola e que os envolva num processo de resgate de sua autoestima.

Conclui-se com os dados da pesquisa e conforme os teóricos e os estudos aqui apresentados, que os impactos sobre o cyberbullying entre adolescentes no uso das redes sociais, são práticas independentes, que nem sempre recorrem de uma influência ou de uma autoafirmação. Notou-se que os impactos em relação aos respondentes, de alguma maneira, foram generativos no sentido de darem respostas com senso de maturidade.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, B. da C. et al. 2018. Violência escolar: uma percepção social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2018. Disponível em <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/7/violencia-escolar-uma-percepcao-social>>Acesso:5.05.2025.

BRASIL. Presidência da República (2015). **Secretaria – Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Lei nº13.185, de 6 de NOVEMBRO DE 2015. Brasília, 2015. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015/2015/lei/l13185.htm> Acesso: 28.06. 2025.

BRASIL. Unesco (2021). **Tackling cyberbullying and other forms of online violence involving children and young people: Fact sheet.**

UNESCO. Disponível em< Tackling cyberbullying and other forms of online violence involving children and young people: fact sheet>Acesso: 28.06.2025.

CALHAU, L. B. **Bullying: o que você precisa saber – identificação, prevenção e repressão.** Rio de Janeiro: Impetus, 2011. Disponível em<https://www.editoradplacido.com.br/cdn/imagens/files/manuais/17_bullying-o-que-voce-precisa-saber-identificacao-prevencao-e-repressao-5-edicao.>Acesso: 2.08.2025.

CALIMAN, Geraldo. Desvio social & delinquência juvenil: teorias e fundamentos da exclusão social. Brasília, DF: **Universa**, 2006. Disponível em<<https://pedagogiasocial.net/wp-content/uploads/2010/11/caliman-estudantes-risco1.pdf>.>Acesso em: 15.04.2025.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. **O bullying escolar: perguntas e respostas.** Porto Alegre: Artmed, 2008. Disponível em<<https://pt.scribd.com/doc/23442037/Bullying-escolar-perguntas-e-respostas-Versao-sem-figuras>> Acesso em: 2.08.2025.

FRISÉN A.; JONSSON A-K.; & PERSSON C.. Adolescents' perception of bullying: who is the victim? Who is the bully? What can be done to stop bullying? **Adolescence**. 42(168), 749-761.(2007). Disponível em<https://www.researchgate.net/publication/5621410_Adolescents_Perception_of_Bullying.> Acesso: 01.08.2025.

HAIDT, J. **Geração ansiosa.** Lisboa: Companhia das Letras, 2024. (Título original: The Anxious Generation. Publicado originalmente nos Estados Unidos em março de 2024.) Disponível em< <https://www.planocritico.com/critica-a-geracao-ansiosa-de-jonathan-haidt/>> Acesso:31.07.2025.

JUVONEN, J.; GROSS, E. F. (2008). Extending the school grounds? Bullying experiences in cyberspace. National Library of Medicine: **Journal of School Health**, 2008 Sep; 78 (9):496-505. Disponível em <https://www.researchgate.net/publication/23252828_Extending_the_School_Grounds-Bullying_Experiences_in_Cyberspace> Acesso: 31.07.2025.

MELLÃO, A.; PIMENTEL, D. A. S.. **Construção da felicidade e as influências das redes sociais: um estudo com alunos de graduação** 2024. Disponível em<<https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/RevistaUnifebe>> Acesso: 12.05.2025.

OLWEUS, D.. **Bullying at school: What we know and what we can do.** London: Blackwell, 1993. Disponível em< <https://psycnet.apa.org/record/1994>> Acesso:12.05.2025.

PATCHIN, Justin W.; HINDUJA, S.. Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. **Youth Violence and Juvenile Justice**, 4(2): 148-69. (2006). Disponível em <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1541204006286288>> Acesso:18.05.2025.

ROSADO, L. A. da Silva.; TOMÉ, V.. As redes sociais na internet e suas apropriações por jovens brasileiros e portugueses em idade escolar. **Revista. Brasileiro Estudo Pedagógico**. Vol. 96 nº. 242, Brasília. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbeped/>> Acesso:01.05.2025.

SHARIFF, S.. **Cyberbullying: questões e soluções para a escola, a sala de aula e a família**. Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em <<https://scholar.google.com/scholar?>> Acesso:18.05.2025.

SMITH, P. K.. Intimidação por colegas e maneiras de evitá-la. In Eric Debarbieux Catherine Blaya (Eds.). *Violência nas escolas e políticas públicas* (pp. 187-205). Brasília, DF: **UNESCO**, 2002. Disponível em < <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12462891/violencia-nas-escolas-e-politicas-publicas-2002-unesdoc-unesco/180>> Acesso:10.05.2025.

SILVA, L. A. A. da. *et al.* 2017. Educação permanente em saúde na atenção básica: percepção dos gestores municipais de saúde. **Revista Gaúcha Enfermagem**. 2017 mar; 38(1). DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.01.58779>. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rgenf/a/PkncM8B8Q7KLRyzpBXrwTjd/>> Acesso:08.05.2025.

SOUZA, K.; CUNHA, M. X. C. da.. Impactos do uso das redes sociais virtuais na saúde mental dos adolescentes: uma revisão sistemática da literatura. **Educação, Psicologia e Interfaces**: Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Alagoas: Brasil. Volume 3, Nº 3, p.204-217, Set/Dez, 2019. Disponível em <<https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/156/134>>. Acesso:30.06.2025.

SPOSITO, M. P.. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.27, n.1, p. 87-103, jan./jun. 2001. Disponível em <https://scholar.google.com/citations?>> Acesso: 30.06.2025.

TRISTÃO, L. A. *et al.* 2022. Bullying e cyberbullying: intervenções realizadas no contexto escolar. **Revista de Psicologia**. Volume. 40 nº.2. Disponível em <<http://www.scielo.org.pe/scielo>> Acesso: 16.06.2025.

15.

DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SOCIAL PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Thais Emanuelle Benicio Figueiredo Cunha ⁴²

Geraldo Caliman ⁴³

15.1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa, na atualidade, um dos maiores desafios para a efetivação de uma educação verdadeiramente democrática, equitativa e humanizadora. Embora as políticas públicas brasileiras avancem no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência à educação em ambientes escolares comuns — como estabelece a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e reafirma a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) —, o cotidiano das instituições escolares ainda revela barreiras significativas que dificultam a prática educacional de estudantes com TEA, como apontam Silva e Bastos ao destacarem os desafios enfrentados por alu-

⁴² Universidade Católica de Brasília (UCB). Brasília. Brasil. Mestranda em Educação. Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5108061072017767>. ORCID:<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0002-6027-3302>. E-mail: thais0281@gmail.com.

⁴³ Doutor em Educação. Coordenador da Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade da Universidade Católica de Brasília. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163> Orcid: Geraldo Caliman (0000-0003-2051-9646) - ORCID. E-mail: caliman@p.ucb.br

nos, educadores e gestores no processo de inclusão escolar.

Esses obstáculos se manifestam em diversas dimensões: falta de formação docente específica, escassez de recursos pedagógicos adequados, posturas capacitistas e estruturas escolares pouco flexíveis e acolhedoras. Diante desse cenário, é urgente buscar abordagens educativas que contribuam para o fortalecimento de práticas mais sensíveis à diversidade humana, com base em princípios de respeito, equidade e justiça social (Vianna et al., 2025).

Nesse cenário de desafios à inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a **Pedagogia Social** se apresenta como uma abordagem teórico-prática potente para ressignificar o papel da escola. Fundamentada na valorização integral do ser humano, essa perspectiva propõe práticas educativas que reconhecem a diversidade como um valor e não como um obstáculo.

Segundo **Manica e Caliman (2015)**, a inclusão de pessoas com deficiência, especialmente no contexto da educação profissional e do trabalho, exige a superação de modelos tradicionais e a adoção de estratégias pedagógicas que promovam a autonomia, a participação ativa e o desenvolvimento de competências sociais e profissionais. Alinhada a essa visão, a **UNESCO (2019)** defende uma educação baseada em princípios de equidade, justiça social e participação, destacando a importância de ambientes escolares acolhedores, colaborativos e sensíveis às singularidades dos sujeitos. Assim, a Pedagogia Social amplia o horizonte da inclusão ao propor uma educação comprometida com a transformação social e com a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Ao enfatizar o diálogo, a escuta ativa, a construção de vínculos e a corresponsabilidade entre educadores, famílias, estudantes e comunidade, **a Pedagogia Social contribui para a criação de ambientes inclusivos** que acolhem as singularidades e potencialidades de cada sujeito, especialmente aqueles com deficiência ou com transtornos do neurodesenvolvimento, como o TEA (Cánepa, 2009).

Como destacam Manica e Caliman (2015), a inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional também enfrenta barreiras estruturais e atitudinais, exigindo um novo perfil docente e práticas pedagógicas inovadoras. Essa constatação reforça que os desafios da inclusão escolar de estudantes com TEA não se restringem ao ambiente da educação básica, mas se estendem também à formação profissional e à inserção no mundo do trabalho, exigindo uma abordagem integrada e intersetorial.

Assim, este estudo busca refletir sobre os desafios da inclusão escolar de estudantes com TEA e investigar de que forma a Pedagogia Social pode oferecer subsídios teóricos e práticos para a construção de uma educação inclusiva, ética e humanizadora.

Diferente da pedagogia tradicional, a Pedagogia Social atua de forma interdisciplinar e comunitária, reconhecendo que o **processo educativo ultrapassa os muros escolares** e exige um olhar sensível sobre as necessidades individuais, emocionais, sociais e culturais dos sujeitos (Cânepa, 2009). No contexto da inclusão de estudantes com TEA, essa abordagem pode oferecer caminhos para a construção de vínculos, práticas mais acolhedoras, ambientes educativos significativos e processos formativos que favoreçam a participação e a autonomia.

Além disso, a perspectiva da Pedagogia Social propõe uma atuação crítica e transformadora, pautada no diálogo, na escuta ativa e na corresponsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo — professores, famílias, profissionais da saúde, gestores e, principalmente, os próprios estudantes (Caride e Gradaílle, 2012). Esse enfoque é essencial para que a escola avance em direção a uma cultura inclusiva que reconheça e celebre as diferenças como parte constitutiva do processo de ensinar e aprender.

Assim, este trabalho tem como objetivo refletir sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar de estudantes com TEA considerando a dimensão social da educação buscando identificar contribuições que esse campo pode oferecer para a construção de uma educação verdadeiramente humanizadora, ética e comprometida com a justiça social.

15.2. PEDAGOGIA SOCIAL E INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA: QUAIS CAMINHOS?

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva é um dos grandes compromissos da educação contemporânea, especialmente no que diz respeito à garantia dos direitos educacionais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar dos avanços legais que asseguram o acesso e a permanência desses estudantes na escola comum, observa-se que a prática cotidiana ainda apresenta barreiras significativas, tanto no campo atitudinal quanto metodológico e estrutural. Mesmo que a inclusão seja uma obrigação legal, as famílias e as crianças/adultos com deficiência encontram barreiras para realizar matrículas em escolas regulares e, em muitos casos, defendem a possibilidade de realizar as matrículas em escolas especiais (Manica; Caliman, 2015). Essa realidade evidencia a distância entre o discurso legal e a efetivação de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Nesse contexto, refletir sobre a inclusão escolar sob a ótica da **Pedagogia Social** justifica-se por sua capacidade de promover uma abordagem educativa humanizadora, centrada na escuta, no respeito à diversidade, na construção de vínculos e na corresponsabilidade coletiva pelo processo de ensino e aprendizagem. A Pedagogia Social rompe com práticas excludentes e individualizadas, valorizando o sujeito em sua totalidade e reconhecendo a educação como um processo permanente, ético e relacional (Caride & Gradaílle, 2012).

Além disso, observa-se uma lacuna na literatura acadêmica e nas práticas pedagógicas escolares no que diz respeito à articulação entre os **princípios da Pedagogia Social** e a inclusão de estudantes com TEA, especialmente na Educação Básica (Mendes, 2017). Esse vazio teórico-prático reforça a relevância deste estudo, que busca contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas mais sensíveis, acolhedoras e eficazes, que superem os modelos biomédicos e assistencialistas frequentemente adotados no trato com a neurodiversidade.

Outro aspecto que reforça a pertinência do estudo é a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, que muitas vezes se veem desamparados diante dos desafios impostos pelo cotidiano escolar inclusivo.

A Pedagogia Social pode oferecer subsídios importantes para a formação de educadores mais conscientes, críticos e preparados para atuar em contextos complexos, desenvolvendo práticas fundamentadas na empatia, na justiça social e na valorização das potencialidades dos estudantes com TEA. Portanto, este estudo se justifica não apenas pela relevância acadêmica e social do tema, mas também por sua potência transformadora, ao propor uma reflexão crítica sobre os caminhos possíveis para uma inclusão escolar que vá além da presença física, promovendo, de fato, o pertencimento, a participação ativa e o desenvolvimento integral dos sujeitos. A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio significativo e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de promover uma educação mais equitativa e acessível. A concretização dessa inclusão requer não apenas a adaptação curricular, mas também **a formação de professores, a reestruturação das práticas pedagógicas** e a construção de um ambiente escolar **acolhedor**. Mais do que garantir a presença física desses estudantes na escola e nas instituições educativas, a inclusão deve proporcionar condições para o seu desenvolvimento integral, promovendo autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem. A pedagogia social, fundamentada em uma perspectiva inclusiva e transformadora, destaca-se como um campo essencial para garantir que a educação seja um direito acessível a todos, independentemente de suas diferenças (Carvalho, 2013). A seguir, apresenta-se um quadro síntese com as principais contribuições da pedagogia social para a promoção de uma educação inclusiva, com foco nos estudantes com TEA:

Quadro 9.

Contribuições da Pedagogia Social para a Inclusão Escolar de Estudantes com TEA

Dimensão	Contribuições da Pedagogia Social
Formação Docente	Encoraja práticas reflexivas e empáticas; promove formação continuada voltada à diversidade.
Currículo e Metodologias	Incentiva metodologias ativas, colaborativas e adaptadas à singularidade dos estudantes.
Ambiente Escolar	Propõe espaços flexíveis , acolhedores e dialógicos, favorecendo vínculos e participação.
Família e Comunidade	Valoriza o trabalho em rede , ampliando a corresponsabilidade entre escola, família e sociedade.
Justiça Social e Equidade	Fundamenta práticas educativas em valores de inclusão, respeito às diferenças e emancipação dos sujeitos.

Fonte: Elaboração própria com base em Freire (1996), Caride & Gradaille (2012), Cânepa (2009), Pedroso (2019).

Essa abordagem busca integrar dimensões sociais, culturais e educativas, promovendo a interação entre escola, família e comunidade como forma de potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento integral do estudante com TEA (Moll, 2010). Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental que as escolas e as instituições educativas invistam na formação continuada dos professores e educadores, oferecendo capacitação sobre práticas pedagógicas inclusivas e estratégias específicas para atender estudantes com TEA. O conhecimento sobre o espectro autista e suas particularidades permite que os educadores desenvolvam abordagens mais adequadas, promovendo um ensino mais significativo e acessível. Ademais, a sensibilização da comunidade escolar é essencial para garantir um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

A Pedagogia Social reforça essa necessidade ao enfatizar a importância da construção de **relações interpessoais** e do trabalho em rede como mecanismos essenciais para o desenvolvimento educacional e

social dos estudantes (Santos & Silva, 2018). Outro aspecto relevante é a **adaptação dos espaços físicos e recursos pedagógicos**. A criação de ambientes estruturados, com sinalização adequada, uso de tecnologias assistivas e materiais didáticos adaptados pode facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA. Além disso, a implementação de metodologias ativas, como o ensino colaborativo e atividades lúdicas, favorece a interação social e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais. Segundo Freire (1996), a educação deve ser dialógica e promover uma participação ativa dos estudantes, reforçando a importância de criar espaços democráticos de aprendizado. A parceria entre família e escola também desempenha um papel essencial no sucesso da inclusão escolar ou na instituição educativa. O compartilhamento de informações entre professores e familiares possibilita um acompanhamento mais efetivo das necessidades dos estudantes, garantindo que as estratégias utilizadas na escola sejam complementadas no ambiente familiar. Essa colaboração fortalece o vínculo entre os envolvidos no processo educativo e contribui para a criação de um plano educacional individualizado. A Pedagogia Social enfatiza essa interação como uma forma de fortalecer o vínculo entre a educação formal e a aprendizagem social, permitindo que a escola se torne um espaço de desenvolvimento integral e inclusivo (Pedroso, 2019).

Por fim, a **avaliação contínua das práticas inclusivas** é essencial para aprimorar as estratégias implementadas e garantir uma educação de qualidade para todos os estudantes. A coleta de feedbacks de professores, alunos e familiares, aliada à análise dos avanços acadêmicos e sociais dos estudantes com TEA, permite ajustes nas abordagens pedagógicas e reforça a efetividade da inclusão escolar. Dessa forma, a educação inclusiva torna-se um processo dinâmico, em constante evolução para atender melhor às necessidades dos estudantes. No contexto da Pedagogia Social, essa avaliação deve ser participativa e centrada no desenvolvimento do estudante dentro de sua realidade sociocultural (Gadotti, 2012).

15.3. A CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA SOCIAL PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997) destaca a **importância da interação social** na construção do conhecimento. Para os estudantes com TEA, essa interação é essencial e pode ser mediada pelo professor, que facilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicativas. Sua abordagem defectológica (Vygotsky, 2000) reforça que, em vez de focar nas limitações, a educação deve valorizar as potencialidades individuais dos estudantes, oferecendo um ensino que respeite suas especificidades.

Na perspectiva de Dewey (1916, 1938), a educação é um processo dinâmico e socialmente construído. Ele enfatiza que a aprendizagem deve estar conectada às experiências de vida do **educando**, promovendo a integração entre conhecimento teórico e prática cotidiana. Essa abordagem é especialmente relevante para estudantes com TEA, pois favorece um aprendizado significativo e adaptado às suas necessidades.

Além dessas contribuições teóricas, outros estudos apontam que a inclusão escolar de estudantes com TEA depende de um ambiente pedagógico estruturado, que ofereça previsibilidade e suporte para que o aluno desenvolva autonomia. A utilização de rotinas visuais, comunicação alternativa e atividades adaptadas pode contribuir significativamente para a participação ativa dos estudantes e para a redução de barreiras no aprendizado.

Outro aspecto importante a ser considerado é a relação entre a interação social e o desenvolvimento emocional dos estudantes com TEA. Estratégias pedagógicas que incentivam a colaboração e a interação entre pares podem favorecer a construção de relações interpessoais mais significativas, auxiliando no desenvolvimento de habilidades socioemocionais fundamentais para a vida em sociedade. Inspirada em Freire (1996), a Pedagogia Social reforça essa perspectiva ao considerar

a escola e as instituições educacionais como um espaço de convivência e aprendizagem coletiva, onde as relações sociais são fundamentais para a formação integral do estudante.

A formação continuada dos professores também é essencial para garantir que a educação inclusiva seja de fato implementada com qualidade. Professores capacitados para compreender e aplicar estratégias diferenciadas podem proporcionar uma experiência educacional mais eficaz, adaptando o ensino às especificidades de cada aluno com TEA e promovendo um ambiente mais acessível. Nesse sentido, a Pedagogia Social destaca a importância de uma educação voltada para a justiça social, na qual a formação docente inclui a compreensão dos aspectos culturais e sociais que influenciam a aprendizagem (Gadotti, 2012).

Essa visão amplia o papel da escola e das instituições educacionais como espaço de formação integral, onde a Pedagogia Social atua como ponte entre o desenvolvimento humano e a inserção cidadã. Como afirmam Manica & Caliman (2015), “a educação profissional inclusiva deve culminar com uma educação de qualidade, em resposta às demandas empresariais e da sociedade como um todo”.

Essa perspectiva reforça a necessidade de articular a inclusão escolar com a formação para o mundo do trabalho, garantindo que os estudantes com TEA tenham oportunidades reais de participação social e autonomia. Por fim, a inclusão escolar deve ser vista como um **processo dinâmico** e em constante evolução. A avaliação contínua das práticas pedagógicas e a reflexão sobre os desafios enfrentados possibilitam ajustes e aprimoramentos que garantem um ensino cada vez mais responsivo às necessidades dos estudantes com TEA. Dessa forma, é possível construir uma educação mais equitativa e inclusiva, beneficiando toda a comunidade educativa. A Pedagogia Social, ao enfatizar a importância da participação ativa dos diversos agentes educativos, fortalece a concepção de uma educação centrada na diversidade e na inclusão social (Pedroso, 2019).

15.4. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E INTERDISCIPLINARES PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA

Diversos estudos reforçam a importância de práticas pedagógicas inclusivas e personalizadas. Oliveira (2010) demonstrou que o uso de Objetos Digitais de Aprendizagem (ODA) adaptados pode melhorar a interação social e a aprendizagem de estudantes com TEA. Dalla Vecchia (2017), por sua vez, apontou que a mediação pedagógica e a formação continuada de professores são fatores determinantes para a inclusão eficaz. Redmerski (2018) destacou a relevância do envolvimento socio-afetivo dos professores como elemento motivador para a permanência dos estudantes com TEA na escola.

Outro fator essencial para a inclusão eficaz de estudantes com TEA é a utilização de tecnologias assistivas no ambiente escolar. Recursos como softwares interativos, comunicação alternativa e dispositivos adaptativos podem facilitar a compreensão dos conteúdos e proporcionar uma aprendizagem mais acessível. Estudos indicam que a tecnologia, quando bem integrada às práticas pedagógicas, pode ampliar as oportunidades de participação e autonomia desses estudantes.

Além disso, a colaboração entre os profissionais da educação e da saúde é um aspecto fundamental para a efetividade das práticas inclusivas. Psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e outros especialistas podem contribuir para a identificação das necessidades específicas de cada estudante e para a elaboração de estratégias de ensino mais eficazes. Essa abordagem interdisciplinar fortalece o suporte aos alunos e melhora sua experiência escolar.

A criação de **redes de apoio** entre famílias, professores e gestores também se mostra essencial no processo de inclusão. O envolvimento dos familiares na educação escolar do estudante com TEA permite uma maior continuidade das estratégias de ensino em diferentes contextos, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento. O compartilhamento

de experiências e desafios entre os envolvidos possibilita ajustes mais eficazes nas práticas pedagógicas e na gestão escolar. Outro aspecto relevante é a implementação de **programas de sensibilização e formação sobre o TEA** para toda a comunidade escolar. A conscientização de professores, funcionários e colegas de classe sobre as características do TEA pode reduzir barreiras atitudinais e promover um ambiente mais empático e acolhedor. Iniciativas como rodas de conversa, palestras e campanhas educativas são eficazes para fomentar o respeito à diversidade e fortalecer a inclusão escolar. Aqui, o livro *“A Educação Profissional para Pessoas com Deficiência: um novo jeito de ser docente”* traz contribuições valiosas: “O docente da educação profissional inclusiva necessita enxergar seu aluno em totalidade e concretude e a escola como meio de desenvolvimento”. (Manica & Caliman, 2015, p.72). Essa perspectiva dialoga diretamente com a necessidade de formação continuada dos educadores que atuam com estudantes com TEA, como defendido neste artigo. Por fim, é imprescindível que a política educacional avance na implementação de diretrizes mais estruturadas para a inclusão de estudantes com TEA. O fortalecimento das políticas públicas, aliado ao investimento em formação docente e infraestrutura escolar adaptada, é essencial para consolidar um ensino verdadeiramente inclusivo. A educação inclusiva deve ser compreendida como um direito fundamental, que exige compromisso e investimento contínuo para garantir o acesso equitativo à aprendizagem.

A inclusão escolar de estudantes com TEA exige mudanças estruturais e pedagógicas. A adaptação curricular, a formação docente e o investimento em tecnologias assistivas são fundamentais para garantir a acessibilidade e a efetiva participação dos estudantes. A sensibilização da comunidade escolar também desempenha um papel vital, pois fomenta um ambiente de acolhimento e respeito às diferenças, contribuindo para a redução de preconceitos e estereótipos. A promoção de atividades que incentivem a interação entre estudantes com e sem TEA é essencial para fortalecer laços sociais e criar uma cultura escolar

mais inclusiva. Projetos colaborativos, atividades em grupo e dinâmicas voltadas para o desenvolvimento de habilidades sociais são estratégias eficazes para favorecer a participação ativa desses estudantes no contexto escolar. Dessa forma, a inclusão escolar se consolida não apenas como um direito, mas como uma prática cotidiana que beneficia toda a comunidade educativa.

15.5. CONCLUSÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um processo complexo e multifacetado, que exige a articulação entre diferentes atores sociais e educacionais. A Pedagogia Social, ao enfatizar a importância das relações interpessoais e do trabalho em rede, oferece um caminho promissor para consolidar práticas inclusivas que vão além da mera adaptação curricular (Carvalho, 2013; Santos; Silva, 2018). A inclusão efetiva deve considerar não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as dimensões sociais e culturais que permeiam o ambiente escolar e influenciam a aprendizagem dos estudantes com TEA (Moll, 2010). Um dos principais desafios da inclusão escolar é a formação continuada de professores e educadores, que precisam estar preparados para lidar com a diversidade em sala de aula e aplicar estratégias pedagógicas que respeitem as particularidades dos estudantes com TEA. O conhecimento aprofundado sobre o espectro autista permite que os educadores desenvolvam metodologias mais acessíveis e promotoras de autonomia (Gadotti, 2012). Além disso, o investimento na capacitação docente contribui para a construção de um ambiente educacional mais acolhedor e equitativo, no qual todos os estudantes possam se desenvolver plenamente (Freire, 1996).

A adaptação dos espaços físicos e o uso de tecnologias assistivas são aspectos fundamentais para garantir a acessibilidade dos estudantes com TEA. Ambientes estruturados, sinalização clara e materiais pedagógicos adaptados favorecem a organização, a previsibilidade e a se-

gurança desses alunos no contexto escolar e educativo (Oliveira, 2010). A implementação de metodologias ativas, como o ensino colaborativo e atividades lúdicas, fortalece a interação social e estimula o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, essenciais para a vida em sociedade (Dewey, 1916; 1938).

Dessa forma, a inclusão escolar de estudantes com TEA deve ser compreendida como um processo contínuo, que exige escuta ativa, avaliação constante e compromisso coletivo. Como reforça o livro *A Educação Profissional para Pessoas com Deficiência: Um Novo Jeito de Ser Docente* (Manica; Caliman, 2015), o docente inclusivo precisa ir além da transmissão de conteúdos: ele deve atuar com sensibilidade, criatividade e compromisso ético, reconhecendo o potencial de cada aluno e adaptando suas práticas às necessidades reais da turma. A Pedagogia Social, nesse contexto, oferece um alicerce teórico e prático para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, onde o respeito à diversidade e a valorização das diferenças sejam princípios fundamentais.

Por fim, a inclusão escolar deve ser vista como um processo dinâmico, que requer avaliação constante e aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. A escuta ativa dos estudantes, professores, educadores e familiares, aliada à análise dos avanços acadêmicos e sociais, possibilita ajustes nas estratégias educacionais e fortalece a efetividade da inclusão (Gadotti, 2012). Dessa forma, a educação se consolida como um direito fundamental e um instrumento de transformação social, promovendo um ambiente escolar mais democrático, acessível e acolhedor para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

CÁNEPA, Carlos. **Educação social**: fundamentos, práticas e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2009.

CARIDE, José Antônio; GRADAÍLLE, Raquel Amaya Martínez. **Pedagogia social**: fundamentos e práticas na formação sociopedagógica. Porto: Edições ASA, 2012.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: com os pingos nos is. Porto Alegre: Mediação, 2013.

DALLA VECCHIA, C. C. S. **Práticas pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da educação inclusiva**: um olhar do professor. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Guarapuava, Guarapuava, 2017.

DEWEY, John. **Democracy and Education**. New York: Macmillan, 1916.

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Macmillan, 1938.

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

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2012.

MANICA, Loni; CALIMAN, Geraldo. **A educação profissional para pessoas com deficiência**: um novo jeito de ser docente. Brasília, DF: Liber Livro, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A inclusão escolar de alunos com deficiência no Brasil: desafios e avanços. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 487-500, out. /dez. 2017.

MOLL, Jaqueline. **Aprendizagem situada e participação periférica legítima**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOLLENHAUER, Klaus. **Forgotten Connections**: On Culture and Upbringing. London: Routledge, 2000.

OLIVEIRA, M. A. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar**: um estudo sobre práticas pedagógicas para alunos com TEA. São Paulo: Cortez, 2010.

PEDROSO, Patrícia. **Educação e inclusão social**: práticas e desafios. Curitiba: Appris, 2019.

REDMERSKI, M. O. M. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo em sala de aula**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

SANTOS, J.; SILVA, L. **Inclusão escolar e pedagogia social**: estratégias e desafios. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SILVA, Ana Maria Vasconcelos da; BASTOS, Jaqueline Mendes. Desafiando barreiras: o Transtorno do Espectro Autista em escolas públicas e suas implicações para a prática educacional. **Revista Fórum da Educação**, [s. l.], v. 29, n. 143, fev. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/desafiando-barreiras-o-transtorno-do-espectro-autista-em-escolas-publicas-e-suas-implicacoes-para-a-pratica-educacional/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

VIANNA, Pedro Henrique Farias et al. Os obstáculos da educação inclusiva na rede pública e o papel da formação docente. **Revista Fórum da Educação**, [s. l.], v. 29, n. 142, jan. 2025. Disponível em: <https://revistaft.com.br/os-obstaculos-da-educacao-inclusiva-na-rede-publica-e-o-papel-da-formacao-docente/>. Acesso em: 3 jun. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos da defectologia**. São Paulo: Ática, 2000.

16.

DIÁLOGOS SOBRE A PAZ ATRAVÉS DE PERSPECTIVAS **OUTRAS:** CONTRIBUIÇÕES DECOLONIAIS

Isabel de Lavôr e Silva⁴⁴

16.1. INTRODUÇÃO

*Sou filho do guerreiro de uma flecha só
Sou filho de Oxóssi caçador
E todo bom guerreiro não anda só
Tem sempre um irmão merecedor
O Rei das Matas
O meu protetor
O Rei das Matas
O meu protetor
Saravá meu pai Oxóssi
Sua bênção meu senhor
Oke Arô*
(Composição: Sandro Luiz)

A mitologia dos orixás, através da representação de seus deuses e deusas em conexão atrelada com a natureza e os homens, manifesta um entendimento próprio a respeito da vida e de tudo que a constitui, imprimindo assim, inúmeros sentidos intimamente conectados a sua *cosmovisão* – termo utilizado em vários campos do saber para designar

⁴⁴ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília. Pedagoga da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Currículo Lattes: [//lattes.cnpq.br/8191174575657031](https://lattes.cnpq.br/8191174575657031). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1098-8679>. E-mail: isabel.lavor@a.ucb.br

a “visão de mundo” dos sujeitos (Arthur Dück, 2020). A simbologia da flecha de Oxóssi – orixá que segundo a crença iorubá governa as matas – além de nos remeter a poderes e instrumentos ancestrais, também nos sinaliza um outro sentido importante: para que a flecha seja lançada para frente, primeiro é necessário que ela seja puxada para trás.

É a partir dessa representação que este trabalho principia, na medida em que considera a importância de olhar para o passado para melhor compreender o presente e ainda, ambicionar construir um futuro mais humano e sustentável. Compreende-se que, assim como na tradição iorubá, diferentes grupos possuem sua própria *cosmovisão* sobre o mundo, sua própria mitologia, cultura e posicionamento. Não obstante, devido ao processo histórico de colonização, constituiu-se que apenas uma voz – a dos colonizadores – fosse potencializada e defendida, invisibilizando assim, narrativas sob outras perspectivas.

Nessa medida, o objetivo central do artigo é compreender o significado de um conceito específico, qual seja o conceito de *paz*, reconhecendo de antemão que, assim como outros termos, o mesmo possui vários sentidos possíveis. Deste modo, de que maneira correntes de pensamento contrárias a visão colonial e eurocêntrica o compreendem? Mediante o desejo de explorar perspectivas críticas e históricas alinhadas à realidade da América Latina, o artigo em questão propõe a reflexão acerca da concepção de *paz* através da contribuição de autores chamados decoloniais, como Aníbal Quijano e Paulo Freire, além de representantes de vozes indígenas e quilombolas, como Ailton Krenak e Nêgo Bispo. Diante disso, mais do que apresentar uma resposta *una* sobre o tema, serão apresentadas reflexões *plurais* sobre questões concernentes à temática, com intuito de compreender de forma mais abrangente os possíveis significados do tema diante de uma perspectiva decolonial. Salienta-se ainda que, o debate decolonial possui suas particularidades, de modo que diferentes grupos constroem uma concepção específica sobre o conceito. Nesse sentido, não serão pormenorizadas aqui, as singularidades da perspectiva decolonial dos povos

originários ou aquelas de matriz africana, por considerarmos que o objetivo do artigo é destacar aspectos pertinentes a vários movimentos, de forma larga. No entanto, reconhecemos que as singularidades existem e que poderão ser aprofundadas em futura pesquisa.

A escolha do objeto de estudo advém do projeto de tese em Educação do Programa de Doutorado da Universidade Católica de Brasília (UCB). O referido projeto versa sobre a concepção da Pedagogia do Movimento e sua relação com a cultura de Paz através de uma perspectiva decolonial, ou seja, a partir de novas configurações de mundo, para além daquelas impostas pelos padrões dos colonizadores:

A decolonialidade não será a ‘panaceia’, mas é uma opção válida, uma ‘outra’ proposta para nós, os de baixo, os de pé, os descalços, os da montanha, os do campo, os da cidade que só têm as mãos. Nos vemos na necessidade de nos repensarmos, nos reeducarmos, nos reconfigurarmos (Ocaña, 2018, p. 17).

Diante disso, o problema da pesquisa em questão parte da inquietação acerca do número expressivo de casos de violência nas escolas públicas do DF, questionando se práticas pedagógicas de movimento mais abrangentes podem contribuir para minimizar este cenário. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2021), o termo *Cultura de paz* começou a ser desenvolvido na África em 1989, sendo formalizado em 1999 através do documento: Programa de Ação para uma Cultura de Paz. Em 2000, a campanha “Manifesto 2000” apoiada pela Unesco, foi assinada por 76 milhões de pessoas em todo o mundo, constituindo uma base para a construção de uma Cultura de Paz (Francisco Bernardo, 2022). No âmbito educacional, o tema tem sido recorrente. Em 2023, a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF) instituiu uma Comissão Permanente de Paz nas Escolas, com objetivo de averiguar casos de denúncias de violência da rede (SEEDF, 2023). Entretanto, segundo a Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE), a temática já é trabalhada desde

2010 pela pasta, com ações pedagógicas e realização de projetos, nos quais a Cultura de Paz perpassa os temas transversais.

Compreendemos deste modo, que a Cultura de Paz é um conceito relativamente novo, e que também por isso –além de sua evidente relevância humana e social– merece ser mais discutido. Assim sendo, o objetivo geral da pesquisa é desenvolver um trabalho capaz de subsidiar a ação docente, bem como oferecer suporte aos estudantes a partir da compreensão de uma educação transformadora de movimento e Cultura de Paz, mediada por uma perspectiva decolonial, que será melhor desenvolvida a seguir.

16.2. PENSAMENTO CIENTÍFICO E PARADIGMAS EMERGENTES

Convém inicialmente contextualizar o conceito de Decolonialidade dentro do pensamento científico. Nesse sentido, abordaremos a contribuição do filósofo Thomas Kuhn (1922-1996) acerca dos objetos de estudo comumente debatidos na metodologia científica. Em uma perspectiva diversa da epistemologia positivista, Kuhn defendeu que o conhecimento científico não depende apenas de sua cientificidade, mas também de fatores da natureza social e de grupo, constituindo aquilo que ele veio a nomear como *paradigma* – descobertas científicas universalmente reconhecidas que durante certo tempo fornecem a um grupo de investigadores, os problemas-tipo e as soluções (Boavida; Amado, 2008). Ocorre que, as teorias, enquanto construção humana, estão sujeitas a transformações, debates e discussões, ocasionando de tempos em tempos a crise dos paradigmas, visto que muitos grupos intelectuais resistem às renovações metodológicas e conceituais (Lobato; Liberato, 2010).

Diante disso, podemos verificar a existência de paradigmas mais fortemente ligados a uma corrente tradicional de pensamento, e paradigmas em ascensão conectados a novas dinâmicas da realidade, chamados de paradigmas *emergentes*. É justamente no campo dos para-

digmas emergentes que se constitui a Decolonialidade, enquanto uma “desobediência epistêmica” (Ocaña, 2018, p. 9). Tal transgressão intenta que a ciência não se assente apenas sob o enfoque da modernidade e de perspectivas empíricas, sendo, portanto, na urgência de novas óticas - opostas as eurocentradas- que decorre a Decolonialidade.

16.2.1. A urgência da perspectiva decolonial

*No hay paz sin la decolonialidad plena
del saber, el poder, el ser y el vivir.*

(Alexander Ocaña, 2018, p. 34)

No centro da perspectiva decolonial, está o reconhecimento da violência instituída pelo processo de colonização. Violência essa manifesta por vias que vão além da opressão e coerção física, mas também impressas por meio da imposição do idioma, da religiosidade, da intelectualidade e até da subjetividade dos colonizadores, em uma violência epistêmica, pois as línguas da antiguidade (grego e latim) e da modernidade (alemão, castelhano, francês, inglês, italiano, e português) estabeleceram seu monopólio depreciando as línguas nativas e subvertendo suas cosmovisões, ideias e imaginários nativos (Walter Mignolo, 2018).

Deste modo, conforme ressalta Alexander Ocaña, (2018), não é possível conceber a ideia de paz nos países da América Latina, sem desprender-se da colonialidade em suas diferentes manifestações:

Colonialidad Política: promueve el no poder, la sumisión y subordinación al amo, el dominado es un súbdito, un subalterno, un esclavo. Se hipoteca su libertad y felicidad. A cambio queda cautivo del colonizador.

Colonialidad Epistémica: estimula el no saber, la ignorancia. El conocimiento personal, empírico y espontáneo, no tiene validez. Se invalida la doxa. Solo vale el conocimiento del docto, el conocimiento oficial. El epistemicidio es el homicida de las creencias y concepciones del colonizado.

Colonialidad Axiológica o Ética: potencia el no ser, la no existencia, la des-ontologización humana. El ser humano se mul-

tiplica por 0 y desaparece, no tiene valor, no existe.

Colonialidad Praxiológica: promueve el no hacer, el no estar, la dependencia, la no autonomía. Configura hábitos ajenos a su cultura, genera la invisibilización del hacer propio, de las prácticas personológicas y la idiosincrasia, aniquila las costumbres y las prácticas identitarias.

Colonialidad Cosmogónica: educa en la perspectiva de la no interconexión, dualismos, dicotomías, desconfiguración vital. Prefiere separar, pensamiento fragmentador, mecánico y dogmático. No ve la vida en su afluencia espontánea ni como una configuración holística sino como un ente separado de todo lo demás.

Colonialidad Lingüística: impone nociones y categorías eurocéntricas, importadas desde Occidente, que no reflejan la identidad latinoamericana y enmascaran el colonialismo y la colonialidad política y epistémica (Ocaña, 2018, p.36).

Diante disso, não existem soluções “salvadoras” capazes de enfrentar a colonialidade enraizada em nossa forma de viver, no entanto, a *interculturalidade*, o *decolonizar*, e o *reconfigurar* representam ações emancipatórias possíveis de serem alcançadas (Ocaña, 2018). Nesse processo, a interculturalidade é definida como um princípio, um projeto de vida e de resistência que faz um chamado aos seres humanos ao reconhecimento de que toda identidade é intercultural: “La interculturalidad implica que todos los seres humanos seamos interculturales, todos seamos versátiles y plurales.” (Ocaña, 2018, p. 61). Diante desse projeto, segundo aponta, o legado colonial é abandonado e não existem mais subordinados pois a interculturalidade luta contra toda forma de exclusão, reconhecendo nova formas de amar, sentir, pensar e ser. Nessa perspectiva, a Interculturalidade e a Decolonialidade são inseparáveis, pois ambas enfrentam as assimetrias institucionais, a desumanização e a inferiorização do ser humano. (Ocaña, 2018).

A “descolonização” também é enfatizada por Paulo Freire (1921-1997), que enxergava na educação o grande viés de emancipação dos países subdesenvolvidos do Terceiro Mundo: “A educação das massas, se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós” (Freire,

1967, p.36). Segundo ele, a civilização cristã ocidental, enquanto força que intenta a manutenção da alienação dos países a ela subordinados, massifica os homens, minimizando-os e tornando-os desenraizados de suas próprias histórias. Quando as elites dominantes julgam os problemas, prescrevendo as soluções em forma de “receitas” e o povo acata, renunciando sua vontade e seu saber, rebaixam-se “a coisas” tornando-se nada mais que objetos (Freire, 1967). Assim, a única maneira de enfrentamento é a atitude crítica, implicando inclusive em uma “Visão nova de velhos temas” (Freire, 1976, p.44), fazendo com que os sujeitos deixem de ser mero espectadores para se tornarem agentes da história.

O homem liberto, segundo ele, tem o dever de reagir à violência dos que lhe desejam impor silêncio, através do otimismo crítico e senso de responsabilidade que conferem aos homens novas dimensões de independência – econômica, social, política e cultural: “O que importa, realmente, ao ajudar-se o homem é ajudá-lo a ajudar-se. (E aos povos também.) É fazê-lo agente de sua própria recuperação. É, repitamos, pô-lo numa postura conscientemente crítica” (Freire, 1967, p.56).

16.2.2. A prática do sonhar: Aílton Krenak

*“O mundo acredita que tudo é mercadoria, a
ponto de projetar nela tudo o que somos capazes
de experimentar.”
(Aílton Krenak)*

Conforme nos recorda o ativista indígena Aílton Krenak (2019), houve um tempo em que o planeta o qual chamamos de Terra, unia todo os continentes em uma grande Pangeia, conclamando geograficamente a humanidade à união. Todavia, o ataque das forças coloniais sob os territórios pertencentes originalmente aos povos indígenas originou um impasse que até hoje é alvo de disputas: o que fazer com a população que sobreviveu à violência dos colonizadores europeus?

O dilema político que ficou para as nossas comunidades que sobreviveram ao século XX é ainda hoje precisar disputar os últimos redutos onde a natureza é próspera, onde podemos suprir as nossas necessidades alimentares e de moradia, e onde sobrevivem os modos que cada uma dessas pequenas sociedades tem de se manter no tempo, dando conta de si mesmas sem criar uma dependência excessiva do Estado (Krenak, 2019, p.21).

Segundo o autor, na base histórica do nosso país está a incapacidade em acolher seus habitantes originais, tornando distintas pessoas com a mesma origem, transformando irmãos de outrora, em rivais. Nesse sentido, se por um lado o desenvolvimento tecnológico nos permite estar em outro continente em pouquíssimo tempo, tal facilitação também produziu a perda de sentido de nossos deslocamentos, como se “Estivéssemos soltos num cosmos vazio de sentido” (Krenak, 2019, p.45). Nessa composição política que mede tudo por seu valor de mercado, o valor das coisas é sempre externo às pessoas (Krenak, 2019, p.31): “o *Antropoceno* tem um sentido incisivo sobre a nossa existência”, configurando um imaginário coletivo, onde o homem, desintegrado da natureza, enxerga nela apenas sua porção utilitária. Contrastando a essa concepção, a integralidade é parte fundamental das culturas indígenas, reconhecendo a sacralidade em tudo aquilo que é parte da natureza: “O rio doce, que nós, os Krenak, chamamos de Watu, nosso avô, é uma pessoa, não um recurso, como dizem os economistas (Krenak, 2019, p. 22).

Diante de crescente negação de outras formas de existência, bem como da excessiva atividade industrial e extrativismo oriundos da modernidade, como é possível resistir, sem perder a esperança? Para isso, Krenak (2019, p.52) propõe o exercício disciplinado do sonhar como uma forma de alcançar novas orientações de vida: “para algumas pessoas, a ideia de sonhar é abdicar da realidade, é renunciar ao sentido prático da vida. Porém, também podemos encontrar quem não veria sentido na vida se não fosse informado por sonhos”. É no sonho, portanto, que, po-

demos encontrar a inspiração e a resolução de problemas que de outro modo não seriam possíveis. A *prática* do sonhar é, segundo Krenak, uma importante tradição de muitos povos que recorrem a ele enquanto um caminho de aprendizado e autoconhecimento sobre a vida: “Mesmo que o tempo que estejamos compartilhando seja uma distopia apavorante, não será por isso que a gente deixará de sonhar” (Krenak, 2022, p.26).

Ressalta ainda, que na etnia Xavante há inclusive uma espécie de treinamento onde os mais velhos instruem os mais jovens acerca de técnicas para sonhar, o que inclui uma alimentação com menos temperos e uma espécie de brinco na orelha, feito de uma madeira pequena que serve como uma “antena” para sonhar: “Tem uma chacoalhada nesse aparato físico, nesse corpo preguiçoso, cheio de vício alimentício, para ele virar uma antena, aqui na Terra, de sensíveis imagens e comunicações, que não são só da Terra, que são do cosmo.” (Krenak, 2022, p.21). Reafirma assim, a reintegração do homem com o cosmos enquanto uma necessidade, mas também como uma possibilidade para aqueles desejam se “comunicar” com a Terra. Tal movimento, é claro, não é concebível em uma sociedade acelerada, pautada pelo consumo: “Essa sociedade não tem tempo para sonhar” (Krenak, 2022, p.21).

16.2.3. A contra colonização de Nêgo Bispo

“Nada contra os decoloniais, mas eu sou contra colonialista, até porque eu não sou de teoria, eu sou de trajetória”.
(Nêgo Bispo)

Antônio Bispo dos Santos (1959-2023), mais conhecido como Nêgo Bispo, tornou-se conhecido a partir de seu ativismo em prol da luta quilombola, tendo publicado diversos livros que abordam os modos de vida nos quilombos e a necessidade de resistir à opressão colonizadora, atuando como: “Interlocutor do passado e, conseqüentemente como locutor do futuro” (Bispo, 2015, p.19). Segundo ele, ao invés de

criar um Novo Mundo, é preciso que o homem reedite o velho mundo, tendo os quilombos como referência enquanto espaço de “festejo” com a natureza, dando fim as teorias desconectadas (Bispo, 2022).

Nesse sentido, a partir da interlocução da cosmovisão monoteísta dos colonizadores e a cosmovisão politeísta dos contra colonizadores, analisa seus efeitos: “O processo de escravização no Brasil tentou destituir os povos afro-pindorâmicos de suas principais bases de valores socioculturais”, (Bispo, 2015, p.37) taxando-as como inferiores, sem alma e até mesmo intelectualmente menos capazes. No entanto, a identidade desses povos vem sendo mantida com muito esforço através de seus campos de resistência e algum aparato legal que lhes garanta o direito ao território: “Direito institucional garantido pela luta/enfrentamento na Constituição de 1988” (Bispo, 2015, p.77) como forma de enfrentamento à constante investida dos colonizadores. A luta, contudo, é árdua e permanente:

Hoje, os colonizadores, ao invés de se denominarem Império Ultramarino, denominam a sua organização de Estado Democrático de Direito e não apenas queimam, mas também inundam, implodem, trituram, soterram, reviram com suas máquinas de terraplanagem tudo aquilo que é fundamental para a existência de nossa comunidade, ou seja, os nossos territórios e todos os símbolos e significações dos nossos modos de vida (Bispo, 2015, p.76).

A tentativa de desmantelamento desses povos instaurou-se, segundo ele, através da imposição dos saberes acadêmicos transferidos por meio da linguagem escrita, e da negação dos saberes tradicionais transmitidos através de gerações. E quando a escolarização lhes foi ofertada: “Veio totalmente descontextualizada dos modos de vida dessas populações” (Bispo, 2015, p.53). A composição da vida quilombola é organizada em estruturas circulares, com participantes de ambos os sexos e idades, e atividades que tem por fundamento princípios filosóficos comunitários, substituindo o lugar dos juízes, por mestres e mestras que conduzem as atividades (Bispo, 2015). A contra colonização é

compreendida assim, como a defesa dos modos de vida estabelecidos nesses territórios.

Uma possibilidade resolutiva de convivência harmoniosa apontada por Bispo, está na interlocução entre a perspectiva desenvolvimentista (capitalista) e as experiências de *biointeração* (populações tradicionais). Conforme afirma, a grande guerra da colonização é na verdade uma guerra territorial, onde os colonizados têm demonstrado a capacidade de compreender e até mesmo de conviver com essa complexidade, readaptando seus modos de vida, ressignificando suas identidades e interagindo com a linguagem oral e escrita dos colonizadores: "Esses sinais indicam que ainda existem muitas possibilidades de convivência entre os diversos povos, que as tentativas de confluência presentes na Constituição Federal podem sim avançar, desde que haja por parte dos colonizadores um real esforço para que isso ocorra" (Bispo, 2015, p.97).

16.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal do presente artigo foi ampliar a reflexão acerca do sentido de paz para diferentes autores/pensadores conectados por algo em comum: seu ponto de partida. Tanto na teoria de Aníbal Quijano e Paulo Freire, como na perspectiva indígena e quilombola de Ailton Krenak e Nêgo Bispo, suas obras partem de vivências e concepções ligadas à sua localidade- que não é a europeia. Suas ideias são fruto de inquietações diante da violência estrutural imposta pelo processo de colonização. É no reconhecimento de tamanha violência e sobretudo, nas possibilidades de superação da mesma, que o artigo em questão intenta revelar um sentido de paz decolonial. Como nos diz Ocaña (2018), o eurocentrismo foi imposto para a América Latina enquanto única ideologia possível, sendo necessário desprender-nos dessa imposição para construirmos novas configurações- sociais, epistemológicas, culturais e econômicas.

Importante frisar que o processo de colonização nos foi imposto inicialmente através da violência objetiva, mas ainda hoje se mantêm vivo por meio do controle da nossa subjetividade, assumindo formas sutis de manipulação do poder, do ser e do viver (Ocaña, 2018). Assim, a perspectiva decolonial incorre enquanto uma necessidade, potencializando práticas críticas e autênticas, articuladas à nossa própria realidade. Diante de toda a violência sistêmica praticada pelos colonizadores será possível, ainda hoje, estabelecer um projeto de paz?

Os autores aqui apresentados nos trazem alguns apontamentos importantes a respeito: na contribuição de Quijano e Freire, temos o arcabouço conceitual necessário para interpretar a realidade enquanto um processo histórico marcado pela colonialidade em suas dimensões mais profundas. Esses mesmos autores apontam que reside em nós, mediante um otimismo responsável, o enfrentamento dessa realidade, impulsionando-os a agir criticamente no mundo.

Aíton Krenak, por sua vez, caracteriza o sonho enquanto atividade prática, capaz de reconectar o homem ao cosmos. Este mesmo homem que no sistema mercadológico capitalista foi fragmentado e objetificado, é capaz de ser reintegrado à natureza e toda forma de vida por meio do ato de sonhar, que não significa um abster-se da realidade, mas sim a expansão dos sentidos, a captar respostas e sinais que a realidade por si mesma, não permite. Por fim, a possibilidade de interação harmônica entre os homens -colonizadores e contra colonizados- é uma realidade possível de acordo com Nêgo Bispo. Todavia, a história tem demonstrado que o grande entrave da pacificação é a disputa por territórios. Nesse contexto, segundo o líder quilombola, os povos tradicionais têm demonstrado maior capacidade de acomodação e diálogo. Assim, ele infere que a harmonia só será viável quando o lado colonizador de fato o desejar.

Ainda que o revelar da história torne difícil vislumbrar uma sociedade em concórdia, ante o pensamento dos referidos autores, permanece remanescente a esperança de que ao menos uma sociedade menos dividida ainda é possível.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, F. **Reflexão sobre a Cultura de Paz por Vincenzo Fazzino, Ex-Coordenador Internacional da Bienal de Luanda.** Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/reflexao-sobre-cultura-de-paz-por-vincenzo-fazzino-ex-coordenador-internacional-da-bienal-de-luanda>. Acesso em: 2 jul. de 2025

BOAVIDA, J.; AMADO, J. **Ciências da Educação: Epistemologia, Identidade e Perspectivas:** Coimbra, 2008.

EDUCAÇÃO, Escola de Aperfeiçoamento. EAPE. **Possíveis caminhos para a paz.** Disponível em: <https://www.eape.se.df.gov.br/possiveis-caminhos-para-a-paz/>. Acesso em: 2 jul. de 2025

EDUCAÇÃO, Secretaria. **Secretaria de Educação institui Comissão Permanente pela Paz nas Escolas.** Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/secretaria-de-educacao-institui-comissao-permanente-pela-paz-nas-escolas/> Acesso em: 2 jul.2025

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade.** Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 25 mai.2025.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** Companhia das Letras: São Paulo, 2019.

KRENAK, A.; MAIA, B. (org). **Caminhos para cultura do bem viver.** Cultura do Bem viver, 2020 Disponível em: <file:///C:/Users/User/Downloads/Caminhos+para+a+cultura+do+Bem+Viver.pdf>. Acesso em: 25 mai.2025.

KRENAK, A.; PIÚBA, F. (orgs.). **Desnaturada: Cultura e Natureza.** Secult: Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://www.secult.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/43/2023/01/Livro-Desnaturada-2022.pdf>. Acesso em: 25 mai.2025.

OCAÑA, A.O.; ARIAS, M.I.; CONEDO, Z.E.P. **Decolonialidad de la educación. Emergencia/Urgencia de una pedagogía decolonial.** Universidad del Magdalena: Colômbia, 2018. Disponível em: DOI:10.2307/j.ctv1t8c2w. Acesso em: 25 mai.2025.

RIBEIRO, W. C.; LOBATO, W.; LIBERATO, R. de C. **Paradigma tradicional e paradigma emergente: algumas implicações na educação.** Rev. Ensaio Belo Horizonte. v.12. n.01. p.27-42.jan-abr .2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-21172010120103>. Acesso em:25 mai.2025.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos, modos e significados.** UNB: Brasília, 2015.

ORGANIZADORES

Geraldo Caliman

Doutorado (1995) e Pós-Doutorados (2001 e 2020) em Educação - Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor da "Pontificia Universidade Salesiana" de Roma (UPS) (1995-2003) onde atuou como Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social (1998-2000). Experiência na gestão de instituições socioeducativas (Brasília 1982-1984; Belo Horizonte 1985-1987; 1991). A partir de 2005 é professor da Universidade Católica de Brasília onde já atuou também como Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa. Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Professor Convidado do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Portugal. Tem experiência na área de Educação, Sociologia da Educação, com ênfase em Pedagogia Social, e temas correlatos como Educação Social, Exclusão Social, Prevenção, Sociologia do Desvio e da Delinquência, Delinquência Juvenil. Pertence ao Comitê de Redação da "Rivista Internazionale di Scienze dell'Educazione Orientamenti Pedagogici" (Italia); Coeditor Internacional de "Alteridad: Revista de Educación"; Comitê Científico da Revista "Quaderns Danimació i Educació Social" (Barcelona-Espanha); Editor Associado da "Revista de Pedagogia Social" da UFF; do Conselho Editorial da Revista "Aprendizagem em EAD" (UCB). Pesquisador associado do RBCIP Rede Brasileira de Certificação, Pesquisa e Inovação. Tem cerca de 15 livros publicados, a maioria nos últimos sete anos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>

E-mail: caliman@p.ucb.br

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Graduado em Geografia pela UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH/USP, Pós-Doutorado em Educação pela PUC-RS. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, atuando nas linhas de pesquisa Processo Educacional e Formação de Professores e Política, Gestão e Avaliação da Educação. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO da UCB. Membro dos grupos de pesquisa Centro de Estudos em Epistemologia Pedagógica - CESPE BRASIL, Geografia, Literatura e Arte (USP) e Juventude, Educação e Sociedade (UCB/DF). Participação e coordenação de atividades de ensino, pesquisa e extensão em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Atuação em consultoria para órgãos como Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Ministério da Educação. Principais temas de pesquisa: Ciências Humanas, Geografia, Educação, Epistemologia e Ontologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

Email: gilvan.araujo@p.ucb.br

AUTORES

Alexandra Lins De Oliveira

Mestranda no PPG em Educação da Universidade Católica de Brasília. Possui graduações em: Gestão de Processos pela UNIPLAN (2015); Pedagogia pelo Centro Universitário Projeção (2022) e Secretariado Executivo Bilíngue pela Faculdade Projeção - Brasília (2019). Especializações em: Gestão Escolar - Administração, Orientação e Supervisão; Docência do Ensino Superior; e Gestão de Processos Acadêmicos. Tem experiência na área de Administração e Assessoria com ênfase em Secretariado Executivo (Organização eventos como Congressos, exposições, seminários, semanas pedagógicas, mesa redonda, premiações, entre outros). Artigos publicados no âmbito da Educação (Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e DCN) e Ciências da Informação. Experiência como avaliadora em Bancas de TCC (Pedagogia e Administração) e Estágio Docente na UCB.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9940333608801925>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0710-0557>

E-mail: alexandra.lins@a.ucb.br

Aline Xavier Muniz

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília, Mestre em Ensino de Ciências (UERR-2014); Especialista em Educação (UERR-2008), Graduada em Pedagogia (UFAC-2004). Pesquisa na área de Inteligência Artificial na Educação Superior - Competências em IA Generativa - Capacitação de Servidor Público - Mapeamento de Competências. Pedagoga da Escola Superior de Defesa (Ministério da Defesa) Brasília. Atuei como Pedagoga da Divisão de Ensino do Hospital de Aeronáutica de Recife, especificamente

na gestão do Programa de Capacitação Permanente, Programas de Estágio, no acompanhamento de indicadores. Participei da equipe de mapeamento de competências, sendo o elo entre a Gestão Superior do COMGEP e o HARF. Entre 2014 e 2019 atuei na Divisão de Capacitação e Educação Profissional PROGESP/UFRN. Participei na UFRN da Comissão de desenvolvimento do Programa de Atualização Pedagógica Docente e da Comissão de Avaliação do Curso Inicial para Gestores na modalidade EAD - autoinstrucional. Pedagoga da PRPPG/UFRN. Atuo no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais/Pedagogo- Nível Superior, Categoria E.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9546388749566521>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-2663-6938>

E-mail: aline.muniz@a.ucb.br

Anselmo da Silva Nascimento

Graduado em Filosofia (2006) e em Teologia (2012) pelo Instituto Santo Tomás de Aquino – ISTA, com especializações em Filosofia e Desafios da Modernidade (2008) pela PUC-Minas, em Educação Social (2010) pela Universidade Católica de Brasília – UCB, e em Gestão Escolar (2013) pela PUC-Minas. Mestre em Ciências da Educação, com ênfase em pedagogia para escola e formação profissional (2021), pela Pontifícia Università Salesiana de Roma – UPS. Possui experiência consolidada em gestão educacional, coordenação de equipes e implementação de projetos formativos, tendo atuado exclusivamente como gestor escolar de 2012 a 2018. Atualmente, dirige o Colégio Salesiano do Núcleo Bandeirante é Vice-Presidente do Conselho de Administração da União Brasileira de Educação Católica – UBEC, onde também coordena o Comitê de Inovação. Doutorando no programa de Educação da Universidade Católica de Brasília, dedica-se aos desafios contemporâneos da educação, com especial interesse em formação de professores e educadores, políticas educacionais,

aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning), didática, tecnologias de aprendizagem, aprendizagem cooperativa (cooperative learning) e perspectivas catequéticas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8134838414505123>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-2186-5620>

E-mail: anselmorio@gmail.com

Chris Alves da Silva

Possui graduação em Normal Superior pela Universidade Católica de Brasília (2006) e especialização em Educação Infantil (2008) e Educação a Distância (2009) pela mesma instituição. Obteve o título de Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2010) e atualmente é doutoranda em Educação na Universidade Católica de Brasília (2025). Atua como docente na Universidade Católica de Brasília, lecionando nos cursos de graduação de Tecnologia da Informação (TI), Licenciaturas e disciplinas de formação geral. Coordena o Programa Protagonismo Discente (PPD) e integra a equipe do Núcleo de Inovação e Tecnologia Educacional (NITE). Atuou no apoio à gestão e foi docente nos cursos lato sensu na Universidade Católica de Brasília (UCB), além de ter lecionado na UNICEPLAC e no Centro Universitário do Distrito Federal (UDF), onde também atuou como coordenadora de área do PIBID/Pedagogia. Seu campo de atuação concentra-se na área de Educação, com ênfase em Educação a Distância, Tecnologias Educacionais e Educação Infantil, abordando principalmente os seguintes temas: Educação Infantil, Educação a Distância, Alfabetização, Ensino de Ciências, Ensino de Matemática, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3888799779003596>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-7961-1100>

E-mail: chris.alves@p.ucb.br

Ercila Regina da Silva Ferreira

Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília, sob orientação do Prof. Dr. Valtoir. Licenciada em História (UPIS, 2019), Geografia e Pedagogia, com MBA em Neurociência da Aprendizagem e pós-graduações em Gestão de Projetos e em Gestão Escolar abrangendo Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção. Atuo como Membro Executivo do Comitê de Educação da PUC Angels e participo de iniciativas voluntárias voltadas à educação STEM e a pesquisas avaliativas em contextos educacionais do Entorno e de Brasília. Meu currículo Lattes reflete um compromisso sólido com a pesquisa, a promoção da qualidade na educação e o desenvolvimento social. Está empenhada em contribuir ativamente para a melhoria das práticas educacionais e o fortalecimento da educação pública no Brasil.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3548998502478228>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-2091-7807>

Email: ercila.r@gmail.com

Euzilene Alves de Araújo

Doutoranda em Educação pela UCB- Universidade Católica de Brasília. Mestra em Educação pela UCB- Universidade Católica de Brasília (2020). Pós- graduada em Psicopedagogia e Docência do Ensino Superior pela FTED - Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin (2012). Possui graduação em NORMAL SUPERIOR pela Universidade Estadual do Piauí (2005). É Licenciada em Pedagogia pela FAEL - Faculdade Educacional da Lapa (2020). É professora concursada da Educação Básica Municipal. Começou a trabalhar em 2001 como professora da EJA (Educação de Jovens e Adultos). De 2002 a 2005 foi professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 2006 e 2007 atuou como Coordenadora Pedagógica Escolar. De 2008 a 2012 exerceu o cargo de Gestora Escolar. A partir de 2013 atuou novamente como professora do

Ensino Fundamental na ESCOLA MUNICIPAL OLAVO BILAC. Em 2021 trabalhou na SME - Secretaria Municipal de Educação, como coordenadora pedagógica e coordenadora local do Programa Brasil na Escola. Possui vários cursos de aperfeiçoamento profissional. Dentre eles: PROGESTÃO (300 horas- 2010/2011) e LIBRAS (120 horas- 2011). Participou de vários eventos no âmbito educacional. Dentre eles: Congresso Internacional-Internacionalização da Educação Básica e Superior: Desafios, Perspectivas e Experiências (20 horas- 2019); I Congresso Transdisciplinar para a Educação do Futuro e I Simpósio Imagem e Imaginários da Utopia (20 horas- 2018) e 2º Seminário de Educação Básica da UBEC: A Educação na Perspectiva da Inovação (12 horas- 2018). II Congresso Internacional de Direitos dos Povos e Comunidades Tradicionais (24 horas- 2014), etc. Foi membro titular da CESPCT (Comissão Estadual para a Sustentabilidade dos Povos e Comunidades Tradicionais) representando os geraizeiros na Bahia de 2011 até Março de 2021. Foi membro titular do Conselho Projeto Cerrativismo no Oeste Baiano (2018 a 2021). Participou do Curso de Juristas Leigos. Atualmente, atua como docente em turmas de Educação Infantil.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5301310741860582>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6807-145X>

E-mail: aeuzilene@yahoo.com.br

Geraldo Caliman

Doutorado (1995) e Pós-Doutorados (2001 e 2020) em Educação - Università Pontificia Salesiana de Roma. Professor da "Pontificia Universidade Salesiana" de Roma (UPS) (1995-2003) onde atuou como Coordenador do Programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia Social (1998-2000). Experiência na gestão de instituições socioeducativas (Brasília 1982-1984; Belo Horizonte 1985-1987; 1991). A partir de 2005 é professor da Universidade Católica de Brasília onde já atuou tam-

bém como Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa. Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação e Coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade. Professor Convidado do Instituto de Estudos Superiores de Fafe (IESF), Portugal. Tem experiência na área de Educação, Sociologia da Educação, com ênfase em Pedagogia Social, e temas correlatos como Educação Social, Exclusão Social, Prevenção, Sociologia do Desvio e da Delinquência, Delinquência Juvenil. Pertence ao Comitê de Redação da “Rivista Internazionale di Scienze dell’Educazione Orientamenti Pedagogici” (Italia); Coeditor Internacional de “Alteridad: Revista de Educación”; Comitê Científico da Revista “Quaderns Danimació i Educació Social” (Barcelona-Espanha); Editor Associado da “Revista de Pedagogia Social” da UFF; do Conselho Editorial da Revista “Aprendizagem em EAD” (UCB). Pesquisador associado do RBCIP Rede Brasileira de Certificação, Pesquisa e Inovação. Tem cerca de 15 livros publicados, a maioria nos últimos sete anos.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0986657832961163>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>

E-mail: caliman@p.ucb.br

Gilvan Charles Cerqueira de Araújo

Graduado em Geografia pela UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela FFLCH/USP, Pós-Doutorado em Educação pela PUC-RS. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília, atuando nas linhas de pesquisa Processo Educacional e Formação de Professores e Política, Gestão e Avaliação da Educação. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO da UCB. Membro dos grupos de pesquisa Centro de Estudos em Epistemologia Pedagógica - CESPE

BRASIL, Geografia, Literatura e Arte (USP) e Juventude, Educação e Sociedade (UCB/DF). Participação e coordenação de atividades de ensino, pesquisa e extensão em cursos de Graduação e Pós-Graduação. Atuação em consultoria para órgãos como Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior e Ministério da Educação. Principais temas de pesquisa: Ciências Humanas, Geografia, Educação, Epistemologia e Ontologia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8439116307383334>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4238-0139>

E-mail: gilvan.araújo@p.ucb.br

Isabel de Lavôr E Silva

Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília (2025), Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Brasília (IFB -2022), Possui Licenciatura em Pedagogia - UDF Centro Universitário (2011), Bacharel em Teologia pela Faculdade Evangélica de Brasília (2013), Licenciatura em Filosofia - Claretiano Centro Universitário (2019) , Bacharel em Direito pela faculdade Unibrasília (2022). Possui especialização em Psicopedagogia - UNEB (2015), Especialização em Gestão e orientação Educacional - UNEB (2015), Especialização em LIBRAS - Alvorada (2012), Licenciatura em Educação Física - Claretiano Centro universitário (complementação pedagógica-2023), Atualmente é professora - Secretaria de Educação do Distrito Federal.SEDF (Desde 2014)

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8191174575657031>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1098-8679>

E-mail: isabel.lavor@a.ucb.br

Jackson Nunes

Pós-Doutorando em Relações Internacionais na Universidade Autônoma de Lisboa UAL. Pós-Doutor em História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2018). Doutor em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014). Mestre em Psicologia pela Universidade Católica de Brasília (2008). Graduado em Filosofia (Bacharelado e Licenciatura) pela Universidade La Salle de Canoas, RS (2001). Diretor Geral da Faculdade La Salle/Manaus. Diretor do Centro Educacional La Salle. Docente da disciplina "Ética", "Educação" e "Filosofia" do UNILASALLE/Lucas. Membro do grupo de Pesquisa da Universidade La Salle-Canoas/RS. Tem experiência na área de Filosofia, atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia, Ética e Filosofia da Educação, História da Educação. Avaliador do BASis.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8595759894540190>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2245-6650>

E-mail: jackson.bentes@lasalle.org.br

Jullyana Souza Santos

Doutoranda em Educação pelo PPGE da Universidade Católica de Brasília (Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES). Possui mestrado em Educação pelo PPGE da Universidade do Sul de Santa Catarina (2021), graduação em Engenharia Civil pelo Centro Universitário CESMAC (2014), especialização em Engenharia de Segurança do Trabalho pela Faculdade Tecnológica de Alagoas (2015), especialização em Higiene Ocupacional pela Universidade de São Paulo (2022) e especialização em Docência na Educação Profissional pelo Instituto Federal de Alagoas (2023). Atualmente é professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília - Campus Ceilândia. Foi professora do Instituto Federal de Alagoas,

nos campi Marechal Deodoro e Palmeira dos Índios. Foi coordenadora adjunta do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos do Instituto Federal de Alagoas (CEPSH/Ifal). Tem experiência na área de Segurança do Trabalho e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Segurança e Qualidade de Vida no Trabalho (QVT), Educação e Trabalho, Educação Profissional e Tecnológica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3580387526192337>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7383-1062>

E-mail: jullyana.santos@a.ucb.br

Lucilia Dias Furtado

Doutoranda em educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), Mestra em educação pela Universidade de Brasília (UnB) e Pedagoga pelo Centro Universitário de Maringá (UniCesumar). Possui MBA em Gestão Escolar (USP/ESALQ) e especializações em Ciências da Religião (PUCMinas) e Juventude no Mundo Contemporâneo (PUC/GO). Há mais de duas décadas na educação, com experiência na docência, coordenação pedagógica, gestão escolar, consultoria pedagógica e analista educacional de redes de ensino, trabalhando com formação continuada, acompanhamento de equipes gestoras, materiais institucionais e implementação de processos curriculares. Atualmente, é pesquisadora bolsista da CAPES, com produção científica nas linhas de Políticas Públicas e Gestão da Educação, e Processo Educacional e Formação de Professores, com foco na educação básica, relação público-privada, organizações sociais, competências socioemocionais e projeto de vida.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5072114067954304>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4560-8418>

E-mail: luciliadfurtado@gmail.com

Lúcio Gomes Dantas

Doutor em Educação pela Universidade de Brasília; mestre em Psicologia; MBA em Administração Acadêmica e Universitária; especialista em Administração e Planejamento Escolar; licenciado em Filosofia. Membro do Instituto dos Irmãos Maristas. Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu de Educação e membro do Setor de Internacionalização da Universidade Católica de Brasília. Pesquisador associado da Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade. Conselheiro de Administração do Marista Brasil e da Província Marista Brasil Centro-Norte (PMBCN). Diretor Executivo da mesma Província e Vice-Presidente da União Brasileira de Educação e Ensino e da União Norte Brasileira de Educação e Cultura - UBEE-UNBEC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7349681842804053>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5630-5060>.

Email: lucio.gomes@p.ucb.br

Marlúcia Lima de Sousa Meneses

Doutoranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília e mestra em Educação (UFPI), com especializações em História Cultural e Desporto Escolar. Graduada em História e Educação Física (UESPI). Sua pesquisa concentra-se em políticas públicas educacionais, alimentação escolar, gestão educacional e direito à educação. Pesquisadora nos núcleos NUPPEGE e NESPEM/UFPI, autora do livro **A Política de Alimentação Escolar no Ensino Médio da Rede Estadual do Piauí**. Diretora da ANPAE/PI (2025–2027), integrante do Comitê CNDE/PI e do Observatório da Política Educacional do Piauí. Professora da rede pública e ex-vice-presidente do Conselho de Alimentação Escolar de Timon/MA (2021–2025).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7893574776525070>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7802-0218>

E-mail: marluciaedf@gmail.com

Mônica Mendes Pereira Alves

Aluna doutoranda, bolsista CAPES, em Educação do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu da Universidade Católica de Brasília - UCB (sob a orientação do professor Dr. Geraldo Caliman) na Linha de Pesquisa Educação, Tecnologia e Comunicação. Mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB, 2007). Graduada em Letras Inglês / Português e respectivas Literaturas pela UCB (1999). Sou professora de inglês da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal desde março de 2000 na escola CILT - Centro Interescolar de Línguas de Taguatinga, onde atualmente atuo como coordenadora dos projetos da UNESCO (desde fevereiro de 2017), pois a escola é associada a Rede PEA-UNESCO, e coordeno também o projeto de monitoria na Biblioteca da mesma escola. No período de 2004 a 2007 atuei como professora universitária das disciplinas de língua inglesa, língua portuguesa, metodologia científica e desenvolvimento sustentável nos cursos de Direito Internacional e Ciências da Computação nas faculdades Anhanguera e Planalto (IESPLAN). Entre 1995 e 2007, lecionei inglês em cursos de idiomas na Cultura Inglesa e Escolas Eagle. Todas essas atividades profissionais, educacionais e de atualização foram desempenhadas aqui em Brasília, DF. Sou professora de coração e alma, e me sinto responsável por ensinar meu estudante não apenas um idioma, mas a desenvolver seu pensamento crítico, a se tornar ético e responsável por seus atos, ações e atitudes. Por isso, acredito na Educação! Assim, eu penso... " If you wanna be somebody, If you wanna go somewhere, Youd better wake up and pay attention to your life."

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5119810252986630>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7028-4873>

Email: bluejelbr@gmail.com

Patricia Pontes Bezerra

Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Marítimos da Escola de Guerra Naval, desenvolvendo pesquisa cujo tema foi a concepção de um sistema de competências dos oficiais do Corpo da Armada egressos da Escola Naval da Marinha do Brasil. É Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (2011) e graduada em pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1996). Atualmente é membro do Laboratório de Segurança e Defesa da Escola Superior de Defesa e do Laboratório de Simulação e Cenários da Universidade da Força Aérea (UNIFA). Participou no Núcleo de Estudos: espaços, tempo e educação integral (NEEPHI), onde pesquisava iniciativas de Educação Integral e escolas em tempo integral. Possui 32 anos de experiência na Marinha do Brasil. Nesse período foi Encarregada da Divisão de Desenvolvimento de Competências da Diretoria de Ensino da Marinha do Brasil (MB) de 2015 a 2017, onde atuou efetuando o mapeamento de competências de 47 especialidades previstas para Praças da MB, propondo itinerários formativos e processos de elaboração curricular. Foi Chefe de Departamento de Ensino do Colégio Naval de 2018 a 2021, instituição de Ensino Médio da Marinha do Brasil. Atualmente exerce o cargo de Chefe da Divisão Pedagógica da Escola Superior de Defesa, realizando supervisão pedagógica em onze cursos de altos estudos no campo da Segurança, Desenvolvimento e Defesa. Além das funções atinentes à chefia, coordena o mapeamento de competências de cargos existentes na ESD, elaborando trilhas de aprendizagem; é membro do Grupo de Trabalho de Gestão do Conhecimento, como também do Grupo de Trabalho sobre Implementação da Inteligência Artificial, ambos na ESD.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0595839037789939>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3495-4438>.

E-mail: patypontes37@gmail.com

Reni Elisa da Silva

O que verdadeiramente somos é aquilo que o impossível cria em nós (Clarice Lispector). - Mestre em Gestão do Conhecimento e Tecnologia da Informação pela Universidade Católica de Brasília. Especialista em Gestão e docência em EaD pela UFSC. Possui MBA em Gestão de Tecnologia da Informação. Especialista em Administração de Sistemas de Informação pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Ciência da Computação. - Concursada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - IFMT como Analista de Tecnologia da Informação. Atuou na Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação. Também como professora Titular ou Tutora da Universidade Aberta do Brasil - UAB/IFMT. Graduada em Psicologia pela UnB. - Atualmente, Analista de Tecnologia da Informação, na Coordenação Geral de Sistemas de Informação, da Diretoria de Tecnologia da Informação, na Controladoria Geral da União.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2225288305319879>

<https://orcid.org/0000-0003-3419-1485>

Email: renielisa@hotmail.com

Rosivânia Ribeiro dos Santos

Licenciada em Letras - Português pela Universidade Estadual do Piauí (2006). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (2016). Tem especialização na área de Língua Portuguesa, com ênfase em Língua e Literatura pelo IESM (2010) e ainda em Gestão Pública Municipal pela UESPI (2015). Mestra em Educação, pela Universidade Católica de Brasília (2024), com pesquisa em Avaliação Externa, membro do grupo de pesquisa em políticas públicas educacionais (GEPEC). Professora efetiva na Rede Municipal em Corrente-PI, desde 1998 e professora efetiva da Rede Estadual (SEDUC-PI), desde 2010. Experiência em ges-

tão (escolar e de rede), além de ter atuado em todos os níveis da educação básica.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7458087083846093>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-5729-4746>

E-mail: rosivaniaribeiro.educadora@gmail.com

Sidelmar Alves Da Silva Kunz

Professor efetivo da UEG e Pesquisador efetivo do Inep. Doutor em Educação (UnB), Mestre em Geografia (UnB), Especialista em Ontologia e Epistemologia, Especialista em Supervisão Escolar, Licenciado em Geografia (UEG) e Licenciado em Pedagogia (UEG). Possui 23 anos de experiência docente em cursos presenciais e na modalidade EaD. Atuou como professor em cursos de graduação e de pós-graduação em universidades públicas, notadamente na Unifesp, UFG, UFCAT, UnB, Unifal, UEG, UEPG e UDESC, também atuou em instituições como PNUD, Ipea, Cebraspe, Funape, SNDCA, ENS, ANP, ICCC, SEDF, Facuminas, FAP-DF e Faesb. É secretário-geral do ICCC e participa dos grupos de pesquisa NEPIE (UFCAT) e GEPAT (UnB).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2599412050029994>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0793-1946>

E-mail: sidel.gea@gmail.com

Silvanir Fagundes de Oliveira

Possui graduação em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (2009) e graduação em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (2006).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1212017521717461>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-7703-2716>

E-mail: fagundes25@gmail.com

Thais Emanuelle Benicio Figueiredo Cunha

Graduação em Estudos Sociais habilitação em História pela UPIS (União de Integração Social Instituto Superior de Educação) 2006. Graduação em Pedagogia pela Faiara (Faculdade Integrada de Araguatins) 2013. Mestranda em Educação pela Universidade Católica de Brasília 2024, sob a orientação da professora Dra. Priscila Khols Santos. Especialização em AEE - Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade Faveni (em curso término 2023). Curso de Capacitação Educação Inclusiva e Especial - Faculdade Faveni 2023. Extensão em Didática do Ensino Superior UPIS (União de Integração Social Instituto Superior de Educação) 2006. Curso de Alfabetização Natural ministrado pela professora Gilda Rizzo, 2005. X Congresso de Educação do DF. Tema - Espaço Pluralidade. Brasília 2006. IV Congresso Internacional Lassalista de Educação (IV CILE), na UNILASALLE-RJ, 2007. Curso Os 7 hábitos das Pessoas Altamente Eficazes - Programa Clássico. Brasília, 2008. Pesquisa de campo nas cidades históricas de Minas Gerais - Ouro Preto, Congonhas, Tiradentes e São João Del Rey, UPIS (União de Integração Social Instituto Superior de Educação) 2005. Curso Autismo - Método Dias - Presotti - Aprender Clínica Psicopedagogia, Brasília 2019. Professora Pedagoga Educação Infantil Colégio Arvense 2002 - 2003. Professora Pedagoga do Ensino Fundamental I Escola Maria Montessori 2006. Professora de História do Ensino fundamental I e II Colégio La Salle de Águas Claras 2004 - 2008. Professora de História Colégio Marista João Paulo II 2009. Professora de História Colégio Ciman Cruzeiro e Octogonal 2008- 2010. Professora de História Fase II Colégio Católica de Brasília 2011 até momento atual. Professora de História Fase II Colégio IDEAL 2020 até o momento atual.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5108061072017767>.

Orcid: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0002-6027-3302>

E-mail: thais0281@gmail.com

Thaynara Olinda de França

Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP) em 2013. Especialização em Psicopedagogia pela Faculdade Promove de Brasília ICESP em 2016. Curso de Extensão em Filosofia e Metodologia Montessoriana pela Instituição Santa Teresa Dávila (ABEM) em 2020. Mestranda em Educação pela UCB. Professora na Escola Maria Montessori há 11 anos. Possui experiência na área de Educação.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5706133640590616>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1407-2176>

E-mail: thaynara.franca@a.ucb.br

Tiago Augusto Knapp

Formado em Teologia, Pedagogia e História, com pós-graduação em Gestão Escolar. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), é atualmente doutorando em Educação pela Universidade La Salle Canoas. Atua como Diretor do Colégio La Salle Núcleo Bandeirante.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6374253505736712>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-6793-9027>

E-mail: knapptiago@gmail.com

Vasti Ribeiro de Sousa Soares

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2003); Pós-graduada em Gestão Escolar, Coordenação Pedagógica e Formadora de Formador pela Universidade de Brasília- UNB (2009); Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília- UCB 2023; Teóloga pelo Seminário Paulo Leivas Macalão - SPLM (2004); Terapeuta Cristã pelo Instituto de Formação Acadêmica- FATEB (2023). Atualmente atua como professora em Formação Continuada para Gestores Escolares, e

coordenadora do Plano Municipal de Educação- PME (GO-MEC-PNE) e na tutoria do Curso de Letras e Inglês pelo Instituto Federal de Brasília- IFB. Escritora; poetisa; palestrante e doutoranda pela Universidade Católica de Brasília-UCB, 2025.Membro do grupo de Políticas Públicas Educacionais- GEPPEB- pela Universidade Católica de Brasília- UCB, desde 2019.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5678211752770220>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4296-0224>

E-mail: vastiribeiro50h@gmail.com.



Geraldo Caliman

Doutor em Educação pela *Università Pontificia Salesiana* de Roma, onde foi Professor Catedrático (1995-2003). Ensina no Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília (2005-atual), na qual Coordena a Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade.
E-mail: ger.caliman@gmail.com



Gilvan C. C. de Araújo

Graduado em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Mestre em Geografia pela Universidade de Brasília, Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista, UNESP-Campus de Rio Claro/SP, Pós-Doutorado em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, Pós-Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor e Pesquisador Permanente do Programa Stricto Sensu de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Católica de Brasília. Pesquisador Associado - Cátedra UNESCO Universidade Católica de Brasília.

Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade

A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade completou 16 anos em 2024. Foi aprovada pela UNESCO aos 13 de maio de 2008, e inaugurada aos 14 de agosto de 2008. Constitui-se em um nó central de uma rede nacional e internacional de pesquisa, ensino e extensão, voltando-se para a investigação de temas focalizados no problema da violência nas escolas, bem como na difusão da cultura de paz, educação social, inclusão social e direitos humanos. Ativa em eventos, tais como congressos. Publicou inúmeros artigos científicos. Supera a publicação de 70 livros. Tem presença ativa em seminários, o que enriquece a literatura científica no seu campo temático. Dessa rede de estudos, participam 30 professores, membros pesquisadores associados à rede, a maioria deles com abundantes publicações e projeção internacional. E, dentre seus parceiros institucionais, estão cerca de 20 universidades e/ou centros de pesquisa. Maiores informações podem ser obtidas no site catedra.ucb.br

Geraldo Caliman

Coordenador da Cátedra UNESCO de
Juventude, Educação e Sociedade

O livro **Teorias, práticas e experiências nas pesquisas educacionais** é a expressão, como resultado acadêmico, de uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília bem como da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade. Professores, estudantes regulares dos cursos de mestrado e doutorado, egressos e representantes externos da comunidade acadêmica compõem o corpo de autores, responsáveis pelos capítulos organizados nessa obra.

As pesquisas educacionais são formadas por uma diversidade considerável de matrizes epistemológicas, possibilidades de arcabouços teóricos e influências das mais diferentes escolas e correntes de pensadores. É preciso frisar também que ao encontro da miríade epistemológica dos estudos educacionais estão toda uma complexidade de procedimentos, técnicas e aplicações dos recortes possíveis, especialmente no âmbito da pesquisa educacional em nível de mestrado e doutorado, por exemplo.

O esforço empreendido na presente obra abarca em si o objetivo de possibilitar a divulgação da riqueza envolvendo a produção do conhecimento em pesquisas educacionais. O papel do presente livro busca contemplar justamente uma plataforma rica, diversificada, dialógica, crítica e propositiva de pesquisas educacionais.

Os métodos, empirias e metodologias aqui apresentados possuem como foco essa abertura, por meio dos diferentes temas apresentados em duas partes, a primeira intitulada “Teorias, métodos e concepções nas pesquisas educacionais”, mais voltada a reflexões de natureza teórica e epistemológica de pesquisas em educação. A segunda parte nomeada “A pesquisa educacional em práticas, contextos e experiências” possui como objetivo contemplar também as experiências, estudos de caso e temas específicos de diferentes pesquisas educacionais.

Esperamos com o livro que agora apresentamos contribuir com o protagonismo contínuo da divulgação científica e produção do conhecimento efetuado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília bem como da Cátedra UNESCO Juventude, Educação e Sociedade.

Geraldo Caliman
Gilvan C. C. de Araújo
(Organizadores)

