

Rosana Aparecida Ferreira Pontes
Lebiam Tamar Gomes Silva
Adriana Patrício Delgado

ORGANIZADORAS

Saberes e Fazeres da Didática

perspectivas crítico-emancipatórias
por uma educação democrática



editora **IFPB**

Rosana Aparecida Ferreira Pontes 

Lebiam Tamar Gomes Silva 

Adriana Patrício Delgado 

ORGANIZADORAS

Saberes e Fazeres da Didática

perspectivas crítico-emancipatórias
por uma educação democrática



editora **IFPB**

João Pessoa, 2026



4.0 Internacional

Esta licença permite o download e o compartilhamento da obra desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), sem possibilidade de alterá-la ou utilizá-la para fins comerciais.



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAÍBA

REITORA

Mary Roberta Meira Marinho

PRÓ-REITORA DE PESQUISA

INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Deyse Morgana das Neves Correia

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Richardson Correia Marinho

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA

Maria José Batista Bezerra de Melo

PRÓ-REITORA DE ASSUNTOS ESTUDANTIS

Anna Clara Feliciano Mendonça

PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Maria Cleidenedia Morais Oliveira

DIRETOR EXECUTIVO DA EDITORA IFPB

Carlos Danilo Miranda Regis

CAPA e DIAGRAMAÇÃO

Adino Bandeira

REVISÃO TEXTUAL

Francielly Alves Pessoa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ficha catalográfica elaborada na Editora IFPB por Valmira Perucchi CRB/15 – 240

S115 Saberes e fazeres da didática: perspectivas crítico-emancipatórias por uma educação demográfica / Rosana Aparecida Ferreira Pontes, Lebiã Tamar Gomes Silva e Adriana Patrício Delgado (Orgs.). – João Pessoa: Editora IFPB, 2026.

218 p.: il. (Resultado do Evento XXII ENDIPE/IFPB - 2024).

ISBN: 978-85-5449-040-9 (Digital)

DOI:

1. Didática. 2. Prática pedagógica. 3. Formação de professores. 4. Currículo escolar. 5. Avaliação da aprendizagem. 6. Educação democrática. I. Pontes, Rosana Aparecida Ferreira. II. Silva, Lebiã Tamar Gomes. III. Delgado, Adriana Patrício.

CDU: 37.02

Sumário

Prefácio Interinstitucional 6

Prefácio 8

Introdução 11

PARTE I

SABERES DA DIDÁTICA E PROCESSOS DE CURRÍCULO E DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA DEMOCRÁTICA

1

JUSTIÇA CURRICULAR COMO FIM E COMO MEIO, COMO CONCEITO E COMO PRÁTICA:

uma contribuição ao processo de democratização da escola brasileira 25

Branca Jurema Ponce

2

ALGUNS DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS NUCLEARES DA DIDÁTICA CRÍTICA NO ÂMBITO ESCOLAR 40

Celso dos Santos Vasconcellos

3

QUESTÕES DIDÁTICAS EM PAULO FREIRE E POSSÍVEIS ALTERNATIVAS PARA REFORMAS CURRICULARES NEOLIBERAIS 63

Maria Inês Marcondes

4

CURRÍCULO PRESCRITO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

desafios para o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental 80

Cláudia Valentina Assumpção Galian

Emerson de Pietri

5

PARTE II

SABERES DA DIDÁTICA E PERSPECTIVAS CRÍTICAS DA INOVAÇÃO EDUCATIVA

INOVAÇÃO COMO PARADIGMA E DIDÁTICA (QUASE) SEM PEDAGOGIA 97

Joana Peixoto

6

**INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO E
POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA
À LÓGICA NEOTECNICISTA 115**

*Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
Lebiam Tamar Gomes Silva*

7

**INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO:
experiências autênticas e inautênticas nos processos
formativos 130**

*Lucila Pesce
Priscila Pesce Lopes de Oliveira*

8

**‘UM MÓBILE SOLTO NO FURACÃO’:
educação, insurgências e saúde mental nas
redes digitais do século XXI 145**

*Adriana Rocha Bruno
João Luiz Peçanha Couto*

PARTE III

**SABERES DIDÁTICOS, DISCIPLINARES E
PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

9

**PESQUISAR, ENSINAR E APRENDER
NO ENSINO SUPERIOR E NA
PÓS-GRADUAÇÃO:
diálogos a partir da didática crítica 162**

Suzana dos Santos Gomes

10

**DAS TÉCNICAS DE ENSINO ÀS
METODOLOGIAS ATIVAS:
novos desafios para o campo da didática? 183**

Maria Isabel da Cunha

11

**DE BACHAREL A PROFESSOR(A):
dos desafios para a docência universitária
às possibilidades formativas construídas 197**

Geovana Ferreira Melo

Sobre as Autoras e os Autores 212

Prefácio Interinstitucional

Este livro resulta da parceria entre a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e o Instituto Federal da Paraíba (IFPB) para a realização do XXII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ENDIPE, realizado em João Pessoa, de 05 a 09 de novembro de 2024, com o tema “Saberes da Didática para a construção da escola democrática”. Publicado pela Editora do IFPB, o volume reúne textos de pesquisadoras/es convidadas/os que participaram do evento e registra parte das discussões, perspectivas e conhecimentos mobilizados nesse importante espaço de interlocução sobre a Didática e os desafios conjunturais de afirmação e de efetivação do Direito à Educação como condição para a consolidação da democracia e a conquista da justiça social.

A UFPB e o IFPB compartilham o compromisso com a educação pública e com a produção de conhecimentos vinculados às necessidades sociais e educacionais de diferentes territórios paraibanos e circunvizinhos. A parceria na realização do XXII ENDIPE expressa esse compromisso e evidencia a importância de agendas de cooperação entre instituições públicas para enfrentar desafios locais, aproximar comunidades acadêmicas e profissionais e ampliar a circulação dos conhecimentos produzidos em diferentes esferas acadêmicas e territórios sociais.

No interior das universidades, dos institutos federais, das escolas e das redes de ensino paraibanos são desenvolvidas pesquisas, experiências formativas e práticas pedagógicas que projetam caminhos possíveis para uma educação democrática. Criar condições para que esses conhecimentos dialoguem com outras experiências e alcancem interlocutores de diferentes regiões do país constitui uma dimensão importante da responsabilidade pública das nossas Instituições.

É nessa perspectiva que compreendemos a Didática como campo de produção de conhecimentos e de formação, vinculado aos problemas concretos do ensino e às condições em que as práticas educativas se desenvolvem. O ENDIPE, ao reunir diferentes sujeitos educativos, possibilitou a emergência



de questões, a socialização de experiências e interlocuções que ultrapassam os limites de cada Instituição.

O livro que o/a leitor/a tem em mãos prolonga esse movimento. Os textos aqui reunidos oferecem percursos de leitura por algumas das questões que atravessam a produção contemporânea nos campos da Pedagogia e da Didática. São contribuições que podem alimentar novas pesquisas, processos formativos e discussões sobre o trabalho pedagógico em diferentes contextos.

Que este livro seja recebido como um convite para que as questões aqui apresentadas encontrem novas perguntas, outros contextos e diferentes interlocutores; para que experiências produzidas na Paraíba continuem circulando e dialogando com a produção educacional brasileira; e para que a parceria entre UFPB e IFPB encontre novas agendas de cooperação em torno da Didática, da formação e da educação pública.

Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo

Coordenador Geral do XXII ENDIPE
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Prof.^a Dr.^a Silvana Chaves Claudino de Queiroga
Pró-Reitora de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação do IFPB

Prof. Dr. Neilor César dos Santos
Pró-Reitor de Ensino do IFPB

Me.^a Lucrécia Teresa Gonçalves Petrucci
Diretora de Articulação Pedagógica do Instituto Federal da Paraíba – IFPB
Representante do IFPB na Comissão Organizadora do XXII ENDIPE

Prof. Dr. Carlos Danilo Miranda Regis
Diretor Executivo da Editora IFPB



Prefácio

Os conhecimentos da Pedagogia destinam-se, em uma perspectiva dialética-crítica, ao estudo científico da educação e à invenção permanente de formas de agir pedagogicamente no mundo e com o mundo. Nesse movimento, constituem-se múltiplos nexos entre tempos históricos: o passado, que ajuda a compreender permanências e rupturas; o presente, que torna visíveis condições, contradições e possibilidades; e o futuro, assumido como aposta esperançosa na potência formadora da experiência humana. É justamente na dinamicidade dessas relações que a Pedagogia reinventa e reafirma seus estatutos epistemológicos e ético-políticos, consolidando-se como ciência da práxis educativa.

Tal caráter não se apresenta como um dado natural ou como atributo inerente à ordem das coisas. Ele se produz pela práxis da Pedagogia, entendida como ciência socialmente engajada na formulação de intencionalidades educativas emancipatórias e na constituição do trabalho pedagógico como intervenção sistemática, dialógica, contextual e criadora. Mobilizando uma rede complexa e plural de conhecimentos tipificados como “pedagógicos”, essa ciência sustenta uma racionalidade dialética comprometida com a análise crítica do fenômeno educacional e com a formação do senso decisório que orienta, em uma perspectiva humanizadora e emancipatória, o trabalho pedagógico em seus diferentes contextos.

A Pedagogia só pode produzir intencionalidades emancipatórias quando amparada por uma leitura crítica da realidade concreta e das suas possibilidades de superação. A crítica, como categoria pedagógica, não se limita à identificação de fatos nem à aceitação de determinismos causais. Ela se realiza como gesto analítico e político orientado para a compreensão das contradições, para a desnaturalização do existente e para a busca de alternativas que enfrentem as desigualdades estruturais e ampliem horizontes democráticos. Por isso, a crítica pedagógica, quando vinculada ao compromisso com o Direito à Educação, articula dimensões científicas, éticas e políticas que



se enraízam na materialidade da vida e na esperança ativa de transformação da sociedade.

Nesse escopo, a Didática ocupa lugar central na arquitetura disciplinar e investigativa da Pedagogia. É no campo da Didática que se articulam conhecimentos pedagógicos e práticas de ensino tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior e em contextos educativos não escolares. Longe de restringir-se ao domínio técnico do ensinar, a Didática se afirma como espaço de problematização dos fins da educação institucionalizada, das condições concretas do trabalho docente e das relações entre sujeitos, saberes, culturas e contextos.

Contudo, tais relações vêm sendo tensionadas por um cenário histórico marcado pela hegemonia neoliberal, cujas agendas globais têm moldado políticas educacionais antidemocráticas centradas na privatização, na mercantilização e na plataformização do ensino; na padronização curricular; no produtivismo e na precarização do trabalho docente; e em lógicas de responsabilização individual e performatividade. Nessas condições, aprender tende a ser entendido não como processo de emancipação humana, democratização do conhecimento e fortalecimento da cidadania participativa, mas como mecanismo de adaptação a métricas competitivas e demandas mercadológicas.

É justamente diante dessas limitações que a Pedagogia e a Didática reafirmam sua relevância histórica e política ao reivindicarem o ensino como prática social orientada pela construção radical de uma educação democrática. Em um tempo marcado pelo avanço de forças sociais reacionárias que ameaçam conquistas duramente estabelecidas na trajetória de afirmação do Estado Democrático de Direito, reafirmar tal horizonte torna-se não apenas tarefa intelectual, mas compromisso público com o país. Defender a educação de qualidade social e pedagogicamente referenciada é, hoje, condição imprescindível à construção de um futuro mais justo, inclusivo e equitativo.

Este livro nasce desse compromisso. Suas páginas dialogam com debates suscitados no XXII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE), realizado na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa, de 05 a 09 de novembro de 2024. Reunindo pesquisadoras(es), docentes,



estudantes e profissionais da educação de todo o país, o evento buscou tensionar referenciais teóricos e práticas de ensino que constituem resistências, insistências e insurgências na defesa da escola e da educação democrática. Fiel à sua trajetória como um dos mais relevantes eventos acadêmicos da área no Brasil e na América Latina, o ENDIPE reafirmou-se como espaço de reflexão vigorosa sobre os sentidos da Didática diante do aprofundamento das desigualdades e da fragilização da democracia.

A presente obra reúne textos das(os) convidadas(os) que participaram dos simpósios temáticos dos eixos “Saberes da Didática e processos de Currículo e de Avaliação na escola democrática”, “Saberes da Didática e perspectivas críticas de Inovação Educativa” e “Saberes didáticos, disciplinares e práticas de ensino na Educação Superior”, compondo um mosaico de reflexões teóricas, experiências, análises e provocações que expressam o vigor crítico e inventivo do campo da Didática e das Práticas de Ensino. Que este livro, ao testemunhar parte desse movimento coletivo que se instala com vigor no âmbito da Didática, possa inspirar a continuidade de debates, pesquisas e práticas comprometidas com a defesa da escola pública, a valorização dos seus sujeitos e territórios, e com a reinvenção democrática da educação brasileira.

Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo
Coordenador Geral do XXII ENDIPE



Apresentação

O XXII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) aconteceu em João Pessoa, na Paraíba, no período de 6 a 9 de novembro de 2024. E, na cidade onde o sol nasce primeiro, cerca de três mil congressistas participaram ativamente de uma programação intensa que reuniu importantes didatas, pesquisadores, professores, estudantes e gestores, desde a educação básica à educação superior, para discutir os rumos das práticas de ensino e das teorias didáticas, na atualidade. Essa grande mobilização se deu em torno da temática “Saberes da Didática para a construção da escola democrática”.

A partir da temática proposta, a socialização das pesquisas dos participantes confirmou a Didática como lócus de produção de saberes, luta e resistência em defesa da escola democrática. Isto implica compreender que a escola é muito mais do que um lugar de transmissão de conteúdo. A escola democrática, conforme nossa Constituição Federal (Brasil, 1988), é direito de todas as pessoas. É um projeto coletivo de formação cidadã, em que todos os sujeitos – alunos, professores, funcionários, famílias – têm voz, representatividade e responsabilidade na construção do ambiente escolar. Essa escola requer a gestão democrática, prevista como um princípio na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n. 9.394/1996), em que os entes federados do Estado brasileiro – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – devem trabalhar colaborativamente para manter o compromisso com políticas públicas que garantam a oferta ampla da educação de qualidade e gratuita.

Houve avanços nas últimas décadas, no que se refere aos aspectos quantitativos da educação, como: o crescimento do sistema educacional, que quase universalizou a oferta para a faixa etária de 7 a 14 anos; o reconhecimento da educação infantil como uma etapa importante da educação básica, com a obrigatoriedade da pré-escola; aumento de investimentos na formação docente; redução nos índices percentuais de analfabetismo entre pessoas de 15 anos de idade ou mais



para cerca de 5,3%, conforme a Pnad^[1] Contínua da Educação de 2024. Apesar desses índices positivos, há ainda muito a se conquistar. Não basta universalizar o acesso à educação, mas é preciso garantir a permanência na escola. Dados da Pnad indicam que mais da metade das pessoas com 25 anos ou mais não terminaram o Ensino Fundamental. Nesse sentido, a evasão e a exclusão, sejam por condições socioeconômicas ou por razões internas da escola, são desafios na construção da escola democrática.

Entretanto, a construção de uma escola democrática não se reduz a aspectos quantitativos. Vale questionar: que outras características constituem a escola democrática?

A partir de Freire (1987, 2005), é possível inferir que a escola democrática é espaço de libertação, diálogo e transformação social. É local para formar sujeitos críticos, conscientes e participativos, em que a educação cumpre seu verdadeiro papel, qual seja a humanização dos seres humanos. A escola democrática é um inédito viável. Nesse sentido, lembramos a atuação de Freire, como secretário de educação do município de São Paulo (1989-1991) no governo de Luiza Erundina, em prol da escola democrática: “no governo municipal, aproveito o poder que dele decorre para realizar, no mínimo, parte do velho sonho que me anima. O sonho de mudar a cara da escola. O sonho de democratizá-la, de superar o seu elitismo autoritário [...]” (Freire, 2000, p. 74). Atuando como gestor educacional, Freire pode unificar teoria e prática, comprovando que é possível construir a escola democrática, desde que haja vontade política e participação de todas as instâncias educacionais, incluindo gestores do sistema educacional, gestores da escola e os órgãos colegiados, como Conselho Municipal de Educação, Conselho Escolar, Associação de Pais e Mestres e outros.

Saviani (2017) nos ajuda a refletir sobre o significado de democracia que, a partir da modernidade, assumiu o caráter de soberania popular, representada pelo voto. A escola passou a desempenhar, então, o papel de “redentora da humanidade”, ou seja, uma instituição capaz de salvar a humanidade da ignorância, da miséria moral e política, e da opressão, transformando súditos em cidadãos. Daí “desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e



laica viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino” (Saviani, 2017, p. 654). Desde então, o conceito de escola democrática está intrinsecamente ligado à formação de cidadãos para o exercício consciente da cidadania. É esse o conceito que está presente nas nossas legislações educacionais. Entretanto, conforme o autor referido, questionamos: será que é o cidadão consciente que está sendo formado em nossas escolas? Ou o que está em curso é a formação de sujeitos passivos, obedientes e alienados? Há, então, uma grande contradição entre o que se defende no discurso e o que se pratica na realidade.

Contradição essa que tem sido aprofundada pelo acirramento do neoliberalismo em nosso país. Sob a razão neoliberal, a educação passa a ser considerada como mercadoria e a escola a ser gerida como uma empresa: “escola neoliberal é a designação de certo modelo escolar que considera a educação um bem essencialmente privado, cujo valor é acima de tudo econômico” (Laval, 2019, p. 17). Assim, o papel dessa escola é formar mão de obra adaptável às necessidades voláteis do mercado de trabalho. As aprendizagens são ditadas por competências, a fim de moldar o ser humano flexível e o trabalhador autônomo/empreendedor.

É essa “pedagogia das competências” que embasa os currículos da educação básica brasileira, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como se faz presente nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (Resolução CNE/CP n. 4/2024). Entidades como a Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE)^[2], a Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed)^[3], o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores (GEPEFE/FE-USP)^[4], dentre outras, realizaram a leitura crítica dessa resolução e constataram a continuidade do desmonte da formação de professores no Brasil. As principais críticas estão relacionadas ao apagamento da Pedagogia e da Didática, em prol de uma formação superficial, voltada para o praticismo e pautada na BNCC. Há, portanto, uma clara dissociação entre a teoria e a prática pedagógica, comprovando a grande dissonância entre o que nos indicam as pesquisas na área da Didática e o que o Conselho Nacional de Educação decide e define para a formação de professores no Brasil.



Assim, confrontamo-nos com grandes contradições. A valorização do neotecnicismo e do pragmatismo, em detrimento da valorização da Didática como campo de estudo e reflexão. As concepções neoliberais, fortemente presentes nas atuais DCNs, enfocam as competências individuais, sob a lógica do mercado, ignoram a complexidade da prática docente e minimizam o papel do professor como mediador do conhecimento. A falta de uma formação sólida em Didática dificulta que os professores desenvolvam a reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, práticas pedagógicas críticas, humanizadas e transformadoras.

Apesar das situações-limites em que estamos mergulhados, lutamos para a construção da escola democrática, na perspectiva do inédito viável, conforme nos indicou Freire (1987). Sendo assim, este segundo livro, que resulta do XXII ENDIPE, traz importantes contribuições dos pesquisadores que participaram de simpósios temáticos, na direção de responder ao questionamento: qual o papel da Didática na construção da escola democrática?

A primeira parte deste livro – Saberes da Didática e processos de currículo e de avaliação na escola democrática – reúne quatro textos que versam sobre processos de currículo e de avaliação no contexto das reformas educacionais recentes e estratégias de mediação didática no marco de diferentes concepções pedagógicas, e têm como premissa a escola como um direito fundamental e espaço de formação humana. Os textos são decorrentes de estudos e pesquisas das respectivas comunicações apresentadas nos dois simpósios temáticos que compuseram a programação XXII ENDIPE. O primeiro deles, intitulado “Didática, currículo e escola na defesa de uma educação democrática e humanizadora”, teve em sua composição a professora Dra. Branca Jurema Ponce (PUC/SP) e o professor Dr. Celso dos Santos Vasconcellos (Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica), sob a mediação do professor Dr. Marcus Quintanilha da Silva (UFPB). O segundo simpósio, nomeado “Processos de currículo e de avaliação no contexto das reformas educacionais recentes: implicações para a prática pedagógica na Educação Básica”, contou com a participação das professoras doutoras Maria Inês Marcondes (PUC-RJ) e Cláudia Valentina Galian (USP), na condição de expositoras, e Adriana Patrício Delgado (UFRJ) na



mediação. Destas exposições foram escritos textos para compor o presente livro, que serão apresentados a seguir.

As reflexões iniciam-se com o capítulo intitulado “*Justiça Curricular* como fim e como meio, como conceito e como prática: uma contribuição ao processo de democratização da escola brasileira”, de autoria de Branca Jurema Ponce, o qual apresenta o conceito *justiça curricular* como um instrumento de luta pela educação democrática, uma vez que aponta perspectivas curriculares alternativas às hegemônicas, embebidas da lógica neoliberal. A autora problematiza a função social da escola, bem como o currículo, este concebido como um “território de disputas”. Nesse sentido, contextualiza histórica e epistemologicamente o conceito de *justiça curricular*, em diálogo com o conceito *justiça social*, a ser considerado a partir de três dimensões (Fraser, 2012): redistribuição; reconhecimento; e representatividade. A *justiça curricular*, por sua vez, se organiza em três dimensões, assim nomeadas: do conhecimento; do cuidado; da convivência democrática. Conclui-se indicando o conceito de *justiça curricular* como um sonho a ser alcançado, ou, como uma boa e necessária utopia; como fim e como meio, como conceito e como prática, como reflexão e ação.

Na sequência, o capítulo “Alguns desafios teórico-metodológicos e pedagógicos nucleares da Didática Crítica no âmbito escolar”, de autoria de Celso dos Santos Vasconcellos, apresenta três exigências para o desenvolvimento do trabalho educativo na escola, na perspectiva da Didática Crítica, são elas: aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano pleno e alegria crítica. De acordo com o autor, para que tais exigências se concretizem apontam-se alguns desafios nucleares. São eles: i) postura: compreendida como um dos maiores desafios a ser enfrentado, em termos da complexidade de sua constituição, de percepção e de mudança em relação à postura diante do mundo, à realidade, ao outro e a si mesmo; ii) planejamento: voltado ao pensamento dialético, complexo, em movimento, com a busca da totalidade, com a contradição e com a unidade de contrários; iii) contextualização: para que a realidade possa ser transformada é preciso conhecê-la, analisando criteriosa e criticamente - a realidade como ponto de partida e ponto de chegada; iv) intencionalidade pedagógica: os sujeitos do processo educativo precisam saber o que querem, isto é, os objetivos, as finalidades, o horizonte, de modo que a prática



educativa produza sentidos tanto para os docentes quanto para os discentes; v) mediação: trata-se das propostas de ação, os passos que serão dados, vislumbrar caminhos, traçar planos de ação que busquem diminuir a distância entre realidade e finalidade.

Em continuidade, o capítulo “Questões didáticas em Paulo Freire e possíveis alternativas para reformas curriculares neoliberais”, Maria Inês Marcondes, na condição de autora, aborda as seguintes questões: podemos falar de uma didática freiriana? Existe a proposta de um método de ensino nos escritos de Paulo Freire? Como as questões curriculares e a seleção do conteúdo programático são vistos em Freire? Com base no que Freire propôs durante sua vida, quais elementos didático-pedagógicos podemos destacar para lidar com as recentes reformas neoliberais? Com base nesses questionamentos, o texto discorre sobre a vida e obras de Paulo Freire, situando-o como autor internacional que, apesar de em seus escritos pouco ter feito uso da palavra “didática”, escreveu sobre sua prática político-didática-pedagógica desenvolvida ao longo da vida. A autora finaliza o texto indicando que as dimensões pedagógica e política são indissociáveis, e, o currículo e a didática, por sua vez, assumem papéis centrais na construção de uma educação mais justa, inclusiva e democrática.

Finaliza-se a Parte I com o capítulo “Currículo prescrito e avaliação da aprendizagem: desafios para o trabalho docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, tendo Cláudia Valentina Assumpção Galian e Émerson de Pietri como autores. O referido texto aborda os efeitos das prescrições curriculares e orientações produzidas pela Secretaria Municipal de Educação, para a realização de avaliações diagnósticas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os autores destacam os desafios representados para as práticas avaliativas pela definição de competências e habilidades, com as fragilidades que se estabelecem nas relações entre documentos que visam a orientar o trabalho docente. A pesquisa buscou localizar as capacidades de leitura dos alunos quanto ao progresso em seus processos formativos, movimentando-se de uma leitura mais superficial a outra em que efetuem cálculos para a depreensão de sentidos não oferecidos diretamente pelo texto. Por fim, foi possível identificar pouca clareza acerca da relação entre o que se define nos documentos curriculares como conhecimentos



relevantes a serem ensinados e o que se prioriza em documentos que visam à orientação do trabalho de professores para conduzir a avaliação das aprendizagens de seus alunos.

A segunda parte deste livro – Saberes da Didática e perspectivas críticas da inovação educativa – reúne textos escritos após os profícuos momentos de diálogos, em que os pesquisadores da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE) e participantes do XXII ENDIPE foram convidados a pensar sobre os fundamentos pedagógicos, a partir de diferentes concepções políticas e práticas de inovação educativa, como objeto de uma Didática crítica em dois simpósios ocorridos durante o evento.

O primeiro simpósio “Inovações pedagógicas e tecnologias digitais na escola: resistências à lógica neotecnista” foi realizado com a presença das professoras Adda Daniela Lima Figueiredo (UFG) e Lucila Pesce (UNIFESP), na condição de expositoras, com mediação da professora Deyse Morgana das Neves Correia (IFPB). O segundo simpósio “Inovações pedagógicas: concepções e implicações didáticas e curriculares” contou com a participação das professoras Adriana Rocha Bruno (UNIRIO) e Joana Peixoto (IFG), sob a mediação da professora Leblam Tamar Gomes Silva (UFPB).

A inovação educativa é um tema complexo e controverso que convoca os pesquisadores e educadores a abordá-la a partir de diferentes pontos de vista, buscando lentes teóricas e perspectivas metodológicas para ressignificar os conceitos e as práticas pedagógicas e subsidiar possibilidades de resistência à lógica neotecnista. Assim, desses momentos de reflexão compartilhada, emergiram outros atores e questões que mobilizaram a escrita dos textos apresentados nesta parte do livro.

A leitura inicia-se com a importante reflexão do capítulo intitulado “Inovação como paradigma e Didática (quase) sem Pedagogia”, escrito por Joana Peixoto, que visa a problematizar a associação automática entre inovação tecnológica e transformação das práticas pedagógicas, enquanto uma tendência do campo educacional. A autora explica como princípios do neoliberalismo gerencial se efetivam na discursividade de serem soluções técnicas para os problemas dos processos educativos, disseminando o fetiche de uma



educação digital que mantém a fragmentação do conhecimento e tem a centralidade na compra dos artefatos digitais. Além disso, ela nos chama a atenção para a “negligência pedagógica” das produções da área de educação sobre inovação que, em alguma medida, aderem ao gerencialismo, de modo despolitizado e por meio de uma educação adaptável ao mercado. Ela encerra suas provocações com um alerta, afirmando que a submissão ou exclusão dos fundamentos pedagógicos da discussão sobre inovação tecnológica viabilizam mais um mecanismo de acumulação capitalista, reduzindo a educação a um mercado de soluções técnicas.

O capítulo “A inovação na educação e possibilidades de resistência à lógica neotecnista”, de autoria de Adda Echalar e Lebiã Silva, propõe-nos a discussão dos fundamentos ideológicos e pedagógicos da inovação educativa, problematizando conceitos, significados e referenciais teóricos. As autoras referidas apresentam os conceitos de inovação em educação, inovação educativa, inovação educacional e inovação pedagógica, revelando as disputas de intencionalidades e significados vinculados à inovação no campo científico da educação. O texto encerra-se com uma reflexão que aponta os limites da inovação conservadora e seus elos com a lógica neotecnista e convoca ao desafio epistemológico e pedagógico de criação dos mecanismos de resistência.

Na sequência, Lucila Pesce e Priscila Pesce Lopes de Oliveira, em seu texto “A inteligência artificial e educação: experiências autênticas e inautênticas nos processos formativos”, abordam as possíveis contribuições e os inevitáveis desafios da Inteligência Artificial Generativa (IAg) para a Educação, desvelando alguns dos desdobramentos deste artefato cultural em processos de semiformação na contemporaneidade. As autoras apontam reflexões a respeito dos ranços e avanços da IAg no campo educacional, como a semiformação e o colonialismo digital. Além disso, apresentam um relato analítico de utilização da IAg por uma docente no ensino superior, interpretado à luz do quadro teórico de referência, identificado como convergente com as propostas de educação para o desenvolvimento sustentável da UNESCO (2019).

Fechamos esta parte do livro com o capítulo “ ‘Um móvel solto no furacão’: educação, insurgências e saúde mental



nas redes digitais do século XXI”, de Adriana Rocha Bruno e João Luiz Peçanha Couto que se debruçam sobre temas emergentes e fundamentais para a cena contemporânea, tais como: a ideia de inovação/insurgências, as redes rizomáticas, o adoecimento psíquico (saúde mental) e a decolonialidade em meio às docências hodiernas. Os autores problematizam a ideia de inovação como contrária à de ineditismo e afirmam que ações insurgentes se revelam como um caminho possível, pois são resultado da própria docência, segundo a perspectiva de singularidade do trabalho docente. Os autores concluem a discussão ressaltando que pensar as docências nos tempos atuais implica em ressignificar didáticas e currículos compostos pela interculturalidade crítica, plural, singular, múltipla e híbrida, por meio da decolonialidade, em um cenário desafiador que envolve questões psíquicas, como o adoecimento mental e físico.

A terceira parte deste livro – Saberes didáticos, disciplinares e práticas de ensino na educação superior – é composta por textos produzidos por pesquisadoras que são referências importantes sobre a Pedagogia Universitária e participaram de dois simpósios temáticos.

O simpósio, intitulado “Pesquisar, ensinar e aprender na Educação Superior: diálogos a partir da Didática Crítica” contou com a exposição da professora Dra. Suzana dos Santos Gomes (UFMG), com mediação da professora Dra. Ana Paula Furtado Soares Pontes (UFPB). O segundo simpósio “Saberes pedagógicos e didáticos da Docência na Educação Superior”, teve a participação das professoras Dras. Maria Isabel da Cunha (UFPEL) e Geovana Ferreira Melo (UFU), com mediação da professora Dra. Rosana Aparecida Ferreira Pontes.

O modelo atual da nossa sociedade, influenciado pela racionalidade neoliberal e marcado pela aceleração tecnológica, constitui-se em um contexto multifacetado para a Educação Superior brasileira, em que inúmeras contradições interferem na compreensão e na solução de problemas educacionais. Tendo em vista as fragilidades da Educação Superior, frente a esse cenário, e diante do reconhecimento da importância do papel do(a) professor(a) universitário(a) para a transformação dos processos educativos nas Instituições de Educação Superior, as autoras reunidas na terceira parte deste livro ajudam-nos a



refletir sobre tal problemática, oferecendo-nos possibilidades para resistência e superação.

Suzana dos Santos Gomes, no capítulo “Pesquisar, ensinar e aprender no Ensino Superior e na Pós-Graduação: diálogos a partir da Didática Crítica”, defende a indissociabilidade entre ensino e pesquisa na relação professor-estudante, tanto na graduação quanto na pós-graduação *stricto sensu*. Argumenta tratar-se de um posicionamento essencial diante do complexo movimento de produção de sentido do ato de ensinar, de pesquisar e de, especialmente, apropriar-se das contribuições advindas da Didática Crítica. Os resultados desse estudo evidenciaram que a Didática Crítica, campo de conhecimento central e histórico na formação de professores, favorece a unificação de ensino-pesquisa e, por conseguinte, de teoriaprática, por meio da indagação da realidade.

Maria Isabel da Cunha, referência obrigatória para os estudos sobre Didática e Pedagogia Universitária, no Brasil, contribui com este livro por meio do capítulo “Das técnicas de ensino às metodologias ativas: novos desafios para o campo da Didática?”. Nesse estudo, realiza uma recorrida histórica do campo da Didática Crítica no Brasil, desde os anos 1980, a fim de conceituar as técnicas, procedimentos e metodologias de ensino como alvos de experiências concretas que extrapolam o como fazer e refletem o porquê e em que condições fazer. Dialogando com autores fundamentais da área da Didática e da Pedagogia, desmascara as afamadas metodologias ativas, caracterizando-as como ativismo neotecnicista.

Geovana Ferreira Melo assina o capítulo “De bacharel a professor(a): dos desafios para a docência universitária às possibilidades formativas construídas” que problematiza a profissão docente exercida por professores(as) bacharéis, cuja formação inicial e pós-graduação foram centradas na construção de saberes específicos de uma determinada área do conhecimento e, portanto, distanciada da ciência pedagógica. O estudo apresentado focaliza os desafios enfrentados no exercício da docência por esses docentes e aponta a pesquisa-ação crítico-colaborativa como potente experiência formativa, na direção do desenvolvimento da práxis didático-pedagógica dos docentes universitários.



Assim, ao longo deste livro, os capítulos destacados trazem contribuições valorosas para o estudo da Didática e das práticas de ensino, no Brasil, indicando-nos caminhos para a superação de situações limites e formas de resistência para a transformação da Educação em espaços/tempos para a humanização de pessoas e a formação de profissionais críticos para o mundo do trabalho.

Dada a relevância das discussões propostas, desejamos aos nossos leitores uma excelente leitura!

Profa. Dra. Rosana Aparecida Ferreira Pontes

Profa. Dra. Lebiam Tamar Gomes Silva

Profa. Dra. Adriana Patricio Delgado

As organizadoras desta obra



REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 02 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2025.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 21, n. 3, p. 653-662, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/Q7rcHqS3xNZKzV9MykSG79q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2025.



[1] Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, realizada pelo IBGE de forma contínua, a cada três meses, para entender a realidade socioeconômica do Brasil.

[2] Posicionamento da ANDIPE sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia: proposta preliminar em discussão no CNE (ou quando a Pedagogia é negada à formação de professores). Disponível em: https://www.andipe.com.br/_files/ugd/fd8b07_3b4f18c23e4745babee06d5e61986062.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

[3] Análise crítica da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) do Projeto de Resolução do CNE n. 04/2024. Disponível em: <https://reppedbrasil.wixsite.com/rede-nacionalde-pes/notas>. Acesso em: 20 jan. 2025.

[4] Carta Aberta do GEPEFE/FEUSP em defesa de uma formação docente pública, crítica e emancipatória! O documento se posiciona contra a Resolução CNE/CP nº 4/2024, que, segundo educadores, precariza a profissão e favorece interesses privatistas. Disponível em: https://www.instagram.com/andipenacional/p/DB_3KQIJCKd/?img_index=1. Acesso em: 20 jan. 2025.



PARTE I

**SABERES DA DIDÁTICA E
PROCESSOS DE CURRÍCULO
E DE AVALIAÇÃO NA ESCOLA
DEMOCRÁTICA**



1

JUSTIÇA CURRICULAR COMO FIM E COMO MEIO, COMO CONCEITO E COMO PRÁTICA:

**uma contribuição
ao processo de
democratização da escola
brasileira**

Branca Jurema Ponce

Este texto tem o propósito de registrar uma comunicação feita no XXII ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino), realizado em João Pessoa, na Paraíba, em novembro/2024. Um dos objetivos do Encontro foi a discussão sobre a “construção da escola democrática” no Brasil.

Em tempos de regulação das práticas curriculares nacionais, iniciada em 2017 com o processo de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); em meio a avaliações sistêmicas e à implementação de políticas de responsabilização que acentuam o caráter excludente e competitivo das políticas educacionais que, por suas vezes, avançam em forma de plataformização, criando um sistema de quase-escravização dos docentes, discentes e gestores das escolas, urge buscar alternativas e formas de combate, de mãos dadas com todos os que se dispõem a resistir.

A realidade sociopolítica-econômica-histórica traz em si contradições; no seio delas o movimento de manutenção do *status quo* (no caso do Brasil, de continuidade da história tal como ela se apresenta na sua forma hegemônica) convive com um movimento contraditório a esse que é o de superação, que busca ares democráticos. Essas duas forças convivem sem harmonia disputando a hegemonia na teoria e na prática



sociopolítica econômica. É esta dinâmica, junto com a união dos esforços de todos os envolvidos na superação do *status quo*, que poderá possibilitar um futuro mais democrático e promissor para a educação escolar brasileira.

O que se segue é fruto de uma trajetória de pesquisas acadêmicas e de militância político-pedagógica. O caráter do objeto investigado (currículo) solicitou análises do contexto educacional aliadas a pesquisas empíricas de abordagem qualitativa. Foram registradas experiências históricas exitosas de educação escolar democrática e práticas curriculares em redes e/ou escolas que revelaram dificuldades e possibilidades de avanços democráticos, comprovando o caráter contraditório e possibilitador de ações curriculares emancipatórias, mesmo em contextos não totalmente favoráveis. Os resultados das ações foram divulgados por meio de apresentações de trabalhos em eventos acadêmicos e publicações.

Fez-se uma trajetória de estudo que resultou em uma proposta brasileira do conceito de *justiça curricular*. É o que se relata a seguir.

1.1 OS PRIMEIROS MOMENTOS DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO

A população brasileira e uma parte do mundo, a partir de março de 2020, viram-se imersas na pandemia da Covid-19. No Brasil, ao cenário comprometido por questões sanitárias, somou-se um aprofundamento das desigualdades sociais e econômicas, sob um governo federal de caráter extremamente autoritário, que durou de 01 de janeiro de 2019 a 31 de dezembro de 2022. O impacto da situação sobre a sociedade e, de modo especial, sobre as escolas e seus sujeitos foi inevitável: aumento da pobreza em direção à miséria, dificuldades em setores prioritários como a saúde e a educação, e outras tristes mazelas.

Nesse contexto histórico, desenvolveram-se pesquisas que deram suporte à assunção da “justiça curricular” como um conceito central em análises e como um instrumento de luta pela educação democrática a partir do currículo. Não se trata de um conceito novo, nem de um conceito único. A expressão vinha sendo utilizada por autores de língua portuguesa e espanhola, na Europa e na América Espanhola, assim como por autores



brasileiros. Observou-se também que, por vezes, era utilizada apenas como uma ótima expressão, mas não se caracterizava como um conceito.

Algumas escolas brasileiras foram escolhidas, visitadas e estudadas pelo Grupo de Educação e Pesquisa em Justiça Curricular da PUC SP (GEPEJUC), especialmente aquelas que intencionalmente mostravam-se democráticas e preocupadas com processos emancipatórios. Nestas, evidenciaram-se características que foram incorporadas ao conceito: importância dada ao trabalho coletivo e à escuta dos envolvidos na construção do processo educativo; envolvimento da escola com a comunidade do seu entorno; reconhecimento e valorização no currículo escolar de saberes dos sujeitos dos territórios; ascensão da democracia como um valor; formação continuada dos profissionais e diálogos constantes. Buscava-se, também pela observação, construir a ferramenta conceitual desejada.

Na ocasião, ao mesmo tempo em que se encontravam ações democratizantes para compor o conceito, evidenciavam-se políticas – “vindas de cima para baixo” nas redes – que desestruturavam as escolas com propostas alheias às suas necessidades. Nesse contexto, para a constituição do conceito, evidenciou-se a necessidade de uma postura mais definida de *disputa* pelo papel da escola, no mínimo pela retomada de sua função republicana somada à consideração e ao estudo das diferentes culturas que geraram e geram o universo cultural do brasileiro. Esta postura foi incorporada, como elemento do nosso conceito-ferramenta, à justiça curricular.

As leituras sobre o tema e as discussões sobre possíveis práticas nessa direção foram se aprofundando e se organizando mais sistematicamente. As questões eram: Qual é “mesmo” o papel da escola? Que funções o currículo vem desempenhando ou deveria desempenhar? O que seria a busca da justiça social por meio do currículo? Como a ação curricular pode auxiliar na construção de uma sociedade justa?

Em tempos de movimentos pela regulação das práticas curriculares, por meio de avaliações sistêmicas e de implementação de políticas de responsabilização que acentuam o caráter excludente e competitivo das políticas educacionais, propôs-se continuar buscando prioritariamente práticas curriculares emancipatórias existentes para identificar



nelas elementos de resistência que auxiliassem no processo de qualificação social do currículo, especialmente, na Educação Básica.

Compreendeu-se inicialmente por *justiça curricular*, um processo de construção coletiva de currículo baseado em experiências educacionais democráticas significativas, que tem como objetivo dar ferramentas socioculturais e políticas aos envolvidos, de modo a auxiliá-los na compreensão do mundo em sua complexidade, na percepção e na luta pela superação das desigualdades, assim como na afirmação das diversidades. Assim, o conceito foi abraçado inicialmente. Na continuidade de sua história, buscou-se dar estabilidade e consistência contínua a ele.

1.2 BREVE HISTÓRIA DO CONCEITO E SEUS PRIMEIROS AUTORES

Justiça curricular tem sido uma expressão utilizada na área de Currículo e de Educação, de modo geral. A expressão foi encontrada, inicialmente, em textos de Raewyn Connell, professora da Universidade de Sydney, Austrália, nos campos de Sociologia, Educação, Estudos de Gênero e na Ciência Política. O autor referido utilizou a expressão na obra “Escuelas y justicia social” (1997).

O conceito também tem sido utilizado por autores de origem espanhola de diferentes regiões que são referências internacionais na área de Currículo, como Jurjo Torres Santomé, José Gimeno Sacristán, Francisco Javier Murillo, Nina Hidalgo, assim como por pesquisadores/as portugueses/as e brasileiros/as, dentre eles, Carlos Alberto V. Estevão, Carlinda Leite, Roberto Rafael Dias da Silva, Marcos Neira, esta professora que aqui escreve, dentre outros.

Destaco aqui Jurjo Torres Santomé, por ter realizado com ele um estágio acadêmico em 2022. É natural da Galícia (Espanha), professor emérito da Universidade de A Coruña, um pensador preocupado com as questões sociais e, de modo especial, com as escolares, referência na área de Educação/Currículo. Aborda as políticas de educação, o multiculturalismo, o currículo escolar e é referência na abordagem do conceito



justiça curricular. Destaca-se em sua obra o livro “Currículo escolar e Justiça social: o Cavalo de Tróia da Educação”.

Entre os vários autores, embora não haja convergência absoluta, o ponto em comum encontrado é que pela expressão *justiça curricular* anunciam-se perspectivas curriculares alternativas às hegemônicas no sistema capitalista vigente. Trata-se de uma expressão politicamente potente: uma proposta de construção de currículo de caráter coletivo inspirado em experiências históricas democráticas de educação/currículo que tem como horizonte a busca por justiça social. Observe-se que é uma concepção avessa à do currículo “prescrito” que pressupõe educadores “executores” de propostas alheias. A sua utilização empodera o educador.

Os conceitos de justiça curricular utilizados na literatura acadêmica, de cada um dos continentes nos quais foi encontrado – Europa, Oceania e América Latina –, não são idênticos, mas convergem enfatizando a busca de justiça social – que pode e deve ser realizada por muitos caminhos, incluindo o do currículo escolar. A prática pedagógica enriquecerá e possibilitará o aprofundamento teórico desses conceitos e vice-versa.

1.3 BRASIL: DAS VIOLÊNCIAS CURRICULARES À BUSCA DA JUSTIÇA CURRICULAR

Não é novo no Brasil o processo de exclusão escolar e de estudos que buscam dar conta desse triste fenômeno social. As violências curriculares (Giovedi, 2013) são antigas conhecidas dos interessados e envolvidos com a qualidade social da educação. Mudam de forma, mas permanecem presentes há muito no território brasileiro. Denúncias e anúncios (Freire, 2005, 2009) foram fartamente registrados durante os séculos XX e XXI como produtos reflexivos sobre esses fatos.

Os formatos de evasão escolar são variados: do “desaparecimento de alunos matriculados” do ambiente escolar até a sua permanência desinteressada e, por vezes, agressiva nas aulas e em outros espaços escolares – o que ocorre por se sentirem alijados do processo escolar e/ou por carregarem marcas de uma sociedade violenta que lhes nega direitos. Observe-se que este fato ocorre comumente com os mais vulneráveis. É doloroso! Os professores, de modo especial, e toda a comunidade escolar sofrem juntos pelo impacto dessa



violência curricular, que tem várias feições registradas pelo estudioso Valter Martins Giovedi (2013).

Iniciou-se este texto lembrando que a realidade brasileira é contraditória e que os avanços democráticos podem advir dessa contradição. As políticas afirmativas promotoras de igualdades (políticas de cotas, de igualdade de gênero etc.) coexistem com processos de privatização das escolas públicas, de entregas da gestão de unidades escolares da rede pública à militares e particulares, e outras contradições que põem em xeque o caráter público das escolas das redes “públicas”. Essas escolas vêm padecendo de descaso, abandono, privatizações diversas incentivadas pela lógica neoliberal como a imposição de formatos curriculares plataformizados. Entretanto – e para nossa alegria – algumas escolas públicas vivenciam experiências democráticas maravilhosas e reagem fortemente aos ataques que sofrem dos seus opositores. Com elas aprendemos práticas e teorias inestimáveis para caminhar na direção da justiça curricular^[1].

Como potencializar o uso dessa importante ferramenta teórica/prática? Um conceito tem sempre um caráter mediador, é ao mesmo tempo produto e produtor de realidades, instrumento potente para iluminar a dinâmica social a ser analisada e passível de ser transformada por essa mesma dinâmica. Trata-se de um movimento dialético, crítico da realidade, do qual poderão emergir novos horizontes a serem construídos (Kosík, 1963). Justiça curricular, o conceito, analisa e propõe o currículo escolar, possibilitando à escola vir a tornar-se uma instituição, ainda que contraditória, emancipatória e democrática, o que – por sua vez – produzirá novas demandas ao próprio conceito.

Que denúncias e anúncios produzem? O que essa mesma realidade brasileira, a cada momento, demandará desse conceito? A relação dialética teoria-prática solicitará mais do conceito, assim como da prática curricular, gerando novas realidades e conceituações, tendo como horizonte superações possíveis.

Vamos à história! No Brasil, a partir do golpe de Estado que ocorreu em 2016, o cenário de concentração de riquezas e de expansão da pobreza acelerou-se, os ataques à democracia e aos direitos sociais acentuaram-se, seguidos pela eleição de um governante de traços neofascistas. A concentração



de riquezas ganhou velocidade inimaginável. O pensamento neoliberal acentuou-se e aprofundou-se, auxiliado pela imprensa hegemônica, ganhando ares de verdade absoluta, de explicação definitiva da vida econômica, política, cultural e social.

Instalou-se no poder um governo corrupto que proclamou que o Estado tinha que ter como meta principal a estabilidade monetária às custas de cortes dos encargos sociais, da privatização de setores fundamentais, incluindo os da educação e da saúde. Instalou-se no poder um governo inominável que entregou o país ao mercado financeiro. Os estragos foram inumeráveis com impactos significativos para o campo educacional, da cultura, da ciência, da saúde, das artes etc.

O Brasil, apesar de muito destruído e dolorido, reergueu-se em seu ânimo. Não sem contradições! Entretanto, a situação catastrófica não deveria ser para sempre! No seio das contradições, foram encontrados os meios para uma rearticulação política das forças progressistas para lutar e construir um Brasil democrático e mais justo. A escola está nesse contexto e merecerá uma atenção especial. Seu currículo não poderá excluir um olhar crítico para essa realidade. A análise dos currículos – especialmente o da Educação Básica que se compõe das séries escolares obrigatórias previstas na legislação, sem esquecer o das Universidades – não poderá deixar de contemplar o papel de prover a sociedade de conhecimentos necessários à compreensão crítica da realidade, o que para ser realizado precisará prever cuidados com os sujeitos do currículo e promover relações dialógicas e democráticas no ambiente das escolas e nos seus territórios.

Afirma-se a necessidade urgente de reavivar a ideia da educação como um direito humano fundamental de todos os cidadãos brasileiros, tendo o currículo como o mediador que deverá produzir justiça curricular e contribuir na construção de uma sociedade justa.

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender



e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (Torres Santomé, 2013, p. 9).

Sob a inspiração desse potente conceito-ferramenta e a busca de um encontro deste com a realidade escolar brasileira, objeto de reflexão e ação, retoma-se uma trajetória que nunca se interrompeu de continuar lutando pela educação como um direito social e político de todos/todas garantido pela Constituição brasileira, o que demanda lutar por uma escola pública livre. O espaço do currículo escolar, que sempre foi um espaço de disputas sociopolíticas e culturais, haverá de ser totalmente público, disputado pelos interessados diretos em valores humanizantes, voltados aos bens que produzem a Vida. Enfrentar as poderosas forças econômicas que visam o lucro e lutar por uma economia do bem comum é também um horizonte para educadores.

Lutar pela educação de qualidade social, por um currículo emancipatório, não supõe mais disputar espaços apenas dentro das escolas. Os professores, os pais de alunos, o mundo adulto, adolescentes e aprendizes crianças, têm que se formar de modo integral, desde cedo na luta por um mundo melhor, aprendendo a ler o mundo.

Não há dúvidas do quanto ainda há de utopia em todo esse raciocínio, mas há que considerar a utopia como algo a ser alcançado, o que demanda passos desde já. O que está em jogo é a disputa pelo futuro. O currículo é um dos espaços onde se forja o que somos e seremos, a sociedade que temos e teremos. O conceito de justiça curricular poderá se espalhar em potência e significado abraçando o mundo como objeto de compreensão: nas miudezas, no todo, nas grandezas e em suas mazelas.

Arroyo (2011) afirma que o currículo é um território de disputas. O primeiro passo para disputá-lo é ter propostas democratizantes. Com a bandeira da ampla inclusão disputar-se-á o espaço curricular com os poderosos montados em grandes capitais, com as religiões fundamentalistas, com os desinteressados na igualdade e na justiça social e com os nossos parceiros de sempre, que desejam um mundo mais acolhedor.



Se o que se deseja é formação plena e democrática para todos, é bom começar indagando: que ser humano se deseja formar? Com que valores éticos e políticos, de posse de que conteúdos poder-se-á compreender mais profunda e criticamente a vida, a sociedade?

Pensar um processo formativo educacional, escolar ou não, é pensá-lo a partir do futuro em direção ao presente, sem esquecer de colher da história as boas experiências de formação realizadas para adubar a proposta. De que currículo o Brasil do restante do século XXI precisa para vir a ser um país sem injustiças? Esta última indagação implica em apontar a justiça social como horizonte.

Para dar suporte ao conceito de justiça curricular, tal como é compreendido, tomam-se os estudos de Fraser (2012) como referência para conceituar *justiça social*. O conceito, segundo a autora, deve ser considerado a partir de três dimensões: a da **redistribuição** dos bens e serviços produzidos pela humanidade, a do **reconhecimento** das diferenças e a da **representatividade**, entendida como direito a igual participação dos cidadãos diante dos assuntos de natureza pública. Para a autora referida só se alcança a justiça social, que sempre poderá ser ampliada, quando se integram as suas três dimensões.

A justiça curricular como uma proposta de currículo pautada em direitos adquiridos e desejados também se abre conceitualmente em três dimensões que são articuladas entre si: **1. a dimensão do conhecimento**, **2. a do cuidado** e **3. a da convivência democrática**^[2], que serão apresentadas com mais riqueza na sessão seguinte.

1.4 JUSTIÇA CURRICULAR COMO CONCEITO E COMO PRÁTICA, COMO FIM E COMO MEIO

Para além da compreensão cotidiana, currículo é uma área de conhecimento e uma prática. Toma-se aqui uma de suas definições:

O currículo é uma prática social pedagógica que se manifesta sempre em dois aspectos indissociáveis: como ordenamento sistêmico formal e como vivência subjetiva e social. Só é possível considerá-lo na síntese desses dois aspectos. Como ordenamento sistêmico formal, implica pelo menos três elementos demarcadores,



igualmente indissociáveis: o repertório de conhecimentos sistematizados e validados historicamente e socialmente; as políticas públicas e a legislação; e as características histórico-culturais da instituição que o realiza. Como vivência subjetiva e social, mostra-se como uma ação semanticamente mais próxima do significado implícito no vocábulo latino do qual é originário: currículo é um percurso de formação. Em ambas as instâncias de manifestação do currículo expressa-se a preocupação com a construção humana subjetiva-social-política-cultural (Ponce; 2018, p. 794).^[3]

Todo currículo implica um projeto de sociedade, de ser humano e de cultura (Ponce, 2018, p. 794). Um currículo nunca é neutro. É nesse contexto que se coloca a discussão/proposição de pensá-lo (currículo) como corresponsável pela formação das cidadãs e dos cidadãos.

Nossa proposta é a busca da justiça social (Fraser, 2012) por meio do currículo. Denominamos este processo de *justiça curricular*. O seu produto deve ser mais justiça social. Em 2017, afirmávamos que:

A justiça curricular não prevê apenas o acesso à escola e às salas de aulas. O educando pode ser excluído dos seus direitos e ser injustiçado em relação ao conhecimento emancipatório, a um futuro trabalho dignamente remunerado, a alimentação adequada etc., mesmo ocupando bancos escolares. A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico reflexivo (Ponce; Neri, 2017, p. 1223).

Naquele momento, iniciava-se o desenho do conceito em foco neste texto, que foi ampliado em análises/debates e desdobrou-se em três dimensões – a do conhecimento, a do cuidado e a da convivência democrática – para atender às demandas socioeducativas da realidade brasileira e responder às demandas curriculares do país. Buscou-se ampliar as suas intenções, significados e dimensões.



A dimensão fundante do currículo é a do **conhecimento**. Esta conta com contribuições dos estudos clássicos da Epistemologia sobre a função dos conhecimentos para a humanidade, os seus princípios e fundamentos, e as suas linguagens, além dos necessários saberes antes considerados como alternativos, como os dos indígenas e dos diferentes povos africanos, que vieram forçados como escravizados para o Brasil de diferentes lugares da África. Incluem-se nesse âmbito também as linguagens e culturas de pessoas com deficiências. Conhecer a partir do currículo é aprender a pensar o mundo, compreendê-lo em suas dimensões, considerar a sua diversidade e saber atuar sobre ele de modo a preservar a sua natureza e as suas culturas.

À dimensão do conhecimento juntaram-se mais duas dimensões a serem consideradas na proposta da *justiça curricular*: a do cuidado e a da convivência democrática. Contemplar a dimensão do cuidado, no currículo, é considerar todos os envolvidos em suas necessidades. Estudantes não aprendem com fome, professores não desempenham bem suas tarefas com vida precária, salários insuficientes para ter uma vida digna. É direito dos professores e educadores terem uma boa formação, poderem manter-se sadios, serem devidamente remunerados, terem direito à carreira e acesso a bens culturais. Os educadores e os funcionários de instituições de educação são sujeitos fundamentais para a realização de uma prática educativa de qualidade.

O **cuidado** com todos os sujeitos do currículo é vital para o êxito, tanto do ponto de vista de cada indivíduo (por exemplo, os sujeitos com deficiência deverão contar com redes de apoio) quanto do ponto de vista coletivo, o que envolverá proposições de boas políticas públicas, provisão de espaços escolares agradáveis, propícios à convivência e ao aprendizado, tempos humanizados etc. A dimensão do cuidado para a *justiça curricular* refere-se à educação integral em tempo integral como garantia e ampliação de direitos, como prevê o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). O cuidado é uma dimensão fundamental da justiça curricular. Seres humanos não são meios e, sim, fins na ação curricular.

Às dimensões do conhecimento e do cuidado soma-se a dimensão da **convivência democrática**. Vivemos sob o



signo do neoliberalismo, da disputa, da meritocracia. O que está se propondo é andar na contramão, na via e na direção da democracia e da garantia de direitos. Com-viver, viver junto, se solidarizar, juntar esforços para o bem de todos e de cada um priorizando o bem público. Não cabe a competição. Não há vencedores e vencidos, há vida solidária. Caminho utópico e possível.

A escola é o primeiro espaço público que a criança frequenta sem a família. Ela irá experimentar a convivência nesse espaço e nele permanecerá por um bom tempo. O convívio – fruto de reflexão dos educadores, proposto pela escola e vivido por todos –, poderá ser fundamental em sua formação. Há que se viver e tematizar “democracia” no currículo. Não faz sentido que se cobre de jovens que sejam altruístas e democráticos se estão imersos em um caldo cultural, em que a regra é a competição. Para romper com a norma, será necessário que eles tenham repertórios e vivências democráticas^[4].

A democracia é o terreno onde a justiça curricular se materializará e se fortalecerá de modo consistente; ao mesmo tempo em que a justiça curricular é o que aduba esse terreno. A democracia carece de construção constante e ininterrupta em busca de plenitude; e é na construção de um dia a dia contraditório que contém a justiça curricular como ação que se atuará para constituí-la.

Sintetizando: são três as dimensões da *justiça curricular* a serem buscadas/construídas cotidianamente: a do **conhecimento**, compreendida como uma estratégia de produção da existência digna (Severino, 2001, p. 40); a do **cuidado** com todos os sujeitos do currículo, para que se viabilize o acesso ao pleno direito à educação de qualidade social, o que envolve a afirmação de direitos; e a da **convivência** escolar democrática e solidária, para que se consolidem valores humanitários e se crie uma cultura de debate e de respeito ao outro com horizonte no aprimoramento da Democracia. O cultivo de uma cultura de participação, de respeito ao outro e de formação é imperativo.

Este texto teve a intenção de apresentar o conceito *justiça curricular*, não apenas como um horizonte a ser alcançado, uma boa utopia, mas também: a) como uma ferramenta de construção de ações pedagógicas emancipatórias, e b) como chave de análise de currículos propostos e implantados. Como



fim e como meio, como conceito e como prática. Educação é teoria e prática, é fim e é meio. É reflexão e ação.

A proposta que se faz sobre a justiça curricular é uma proposta de educação curricularizada sobre a qual se reflete a partir de suas potências. Que ela seja farol que ilumina caminhos e luz que revela o percurso. Que seja teórica e prática, iluminando as duas dimensões, sabendo que uma e outra se pertencem, que não existem como únicas e que não sobrevivem estaticamente.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

CONNELL, Robert William. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. *In*: SILVA, Luiz Heron da; AZEVEDO, José Clóvis de. **Reestruturação curricular: teoria e prática no cotidiano da escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CONNELL, Raewyn. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 1997.

CONNELL, Raewyn. La justicia curricular. Foro latino-americano de políticas educativas. **Laboratório de políticas públicas**, ano 6, n. 27, julho/2009. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **A Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 63, p. 7-20, 2012.

FRASER, Nancy. **Escalas de Justiça**. Barcelona: Herder, 2008.



GIOVEDI, Valter Martins. Violência Curricular na escola pública: conceitos e manifestações. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24368>.

KOSÍK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1963.

PONCE, Branca Jurema. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Revista Educação e Realidade**, v. 41, n. 4, 2016.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 785-800, set./dez. 2018.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley Batista. A justiça curricular em tempos de implementação da BNCC e de desprezo pelo PNE (2014-2024). **Revista e-Curriculum**, v. 17, p. 1045-1074, 2019.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley Batista. Pós-pandemia no Brasil: a necessária retomada e ampliação da democracia e a construção de um porvir curricular de qualidade social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.19, n.4, p.1432-1459, out./dez. 2021.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO, Wesley Batista. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. **Revista e-Curriculum**, v. 17, p. 794-803, 2019.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO; NERI, Juliana F. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, V. 13, n. 2, p. 331-349, 2015.

PONCE, Branca Jurema; ARAÚJO; NERI, Juliana F. Violência contra a criança, educação em direitos humanos e justiça curricular. **INTER-AÇÃO** (UFG. ONLINE), v. 43, p. 360-375, 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.



TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Tróia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013a.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo, justiça e inclusão. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Pensa, 2013b.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Políticas Educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas**. Madrid: Morata, 2017.

[1] Este fato refere-se à reação das escolas paulistanas (2025) que tiveram 25 dos seus diretores retirados de modo arbitrário de suas unidades escolares pelo Secretário de Educação da gestão do atual prefeito Ricardo Nunes. Reagiram politicamente de modo organizado para proteger as suas escolas e os profissionais que nela atuam e foram vitoriosos.

[2] (Cf. COSTA, Thais Almeida; ARAUJO, W. B.; **PONCE**, Branca Jurema. Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares. **REVISTA COCAR** (UEPA), v. 18, p. 1, 2023.

[3] Esta citação pode ser encontrada em Ponce (2018, p. 794). Consta no trecho parte de um documento do Programa de Educação: Currículo – PUCSP, mais os comentários desta autora.

[4] Cf. SANTOMÉ, Jurjo Torres. Políticas educativas y construcción de personalidad neoliberais e neocolonialistas.



2

ALGUNS DESAFIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS NUCLEARES DA DIDÁTICA CRÍTICA NO ÂMBITO ESCOLAR

Celso dos Santos Vasconcellos

Na perspectiva da Didática Crítica^[1], podemos afirmar que o horizonte maior para o trabalho educativo da escola está bem definido: Aprendizagem Efetiva, Desenvolvimento Humano Pleno e Alegria Crítica/*Docta Gaudium* de cada um e de todos os educandos, numa perspectiva emancipatória. Explicitemos estas exigências:

- na **Aprendizagem Efetiva**: o aluno vai para a escola, inicialmente, para aprender aqueles saberes necessários para sua formação (Quadro de Saberes Necessários – QSN, Proposta Curricular), em todas as áreas do conhecimento: domínio das linguagens das quantidades/matемática, da natureza, da ciência, do espaço, do tempo, da brincadeira/lúdica, do corpo, do esporte, da transcendência, da arte/estética, da filosofia, da técnica/tecnologia, do afeto etc. O mundo humano é muito complexo e amplamente marcado pelo conhecimento. O aluno tem que se apropriar de determinados conhecimentos para poder se inserir, crítica e criativamente, nessa realidade. O domínio dos saberes, essa aprendizagem efetiva, é fundamental para que seja um cidadão contemporâneo, um cidadão do mundo que ele está vivendo, considerando, justamente, todo o avanço que já tivemos em termos da produção, sistematização e crítica do conhecimento.



- no **Desenvolvimento Humano Pleno**: porém, se a aprendizagem é importante, não basta, porque às vezes tem-se um aluno que com grande domínio de conhecimento, uma “máquina de fazer exames”, porém é muito limitado do ponto de vista das relações humanas, do projeto de vida, da sensibilidade social e ecológica. Assim, a segunda dimensão que apontamos, a segunda grande tarefa da escola (embora a ordem não importe, já que está tudo intrinsecamente relacionado) é o desenvolvimento humano pleno, em todas as dimensões existenciais^[2], a Educação Integral. Ser gente, gostar de gente. Desenvolver, entre outros aspectos (que devem estar contemplados no Projeto Político-Pedagógico) a autonomia cognitiva (aprender a pensar, “pensar com a própria cabeça”, saber pensar, ou melhor, sentir-pensar) e moral (quadro de valores internalizado), a autoria, inclusive no campo do conhecimento, qual seja, ser autor, produtor também e não consumidor dos saberes.
- na **Alegria Crítica/Docta Gaudium**: a terceira exigência é o da alegria crítica, a doura alegria, no âmbito acadêmico. Muitas vezes os alunos são felizes antes da aula, no intervalo e depois da aula. O que queremos é que tenham essa alegria também durante a atividade de estudo. Isso não significa buscar o riso fácil, ser engraçadinho (aquela coisa de ficar contando piada na classe). Nada disso. Alegria, para nós, vem de Espinosa, no livro *Ética* (1979), quando diz que alegria é o crescimento da potência. Está alegre porque está sendo capaz de produzir um texto, resolver o problema de Matemática, de desenvolver um projeto de estudo ou de pesquisa, de resolver o conflito com o colega, de lidar com a situação familiar. Portanto, a alegria vem do crescimento da potência, de perceber que está sendo capaz de enfrentar melhor a realidade que vive, tanto nos espaços de estudo, como na escola, na família e na comunidade.

A grande questão que decorre daí é: de acordo, mas como fazer?^[3] Certamente, não há “receita”, sendo que cada coletivo escolar, assim como cada professor, em sua singularidade e articulado com o geral da escola, terá de construir suas alternativas de intervenção, colocá-las em



prática, avaliar, sistematizar etc., ao mesmo tempo em que luta por mudanças maiores, estruturais do sistema de ensino e da sociedade.

A título de contribuição para esta tarefa tão importante e complexa, apontamos alguns desafios nucleares^[4] que, se não forem devidamente identificados e enfrentados, podem dificultar em muito a concretização da Didática Crítica no cotidiano da Educação Escolar.^[5]

2.1 POSTURA

Um dos maiores desafios a ser enfrentado, seja em termos da complexidade de sua constituição, seja em termos de percepção e de mudança, em função de seu enraizamento/familiaridade, é o relativo à postura diante do mundo, da realidade, do outro e de nós mesmos. Podemos abordá-lo a partir de três aspectos:

2.1.1 Forte presença da alienação

Por alienação estamos entendendo aquele estado em que as pessoas se tornam estranhas ao mundo que as rodeia e a si mesmas, perdendo a capacidade de interferir na sua organização, nem sabendo justificar os motivos últimos de suas ações, pensamentos e emoções. É a situação mais ou menos acentuada de perda de sentido, de desorientação, de falta de compreensão e de domínio das várias manifestações da existência. É o fazer por fazer, “cumprir tabela”, fazer o que é mandado, sem convicção, sem questionamento, é a superficialidade, a normose (doença da normalidade, dos “olhos acostumados”), a demissão em ação, o desistério, a distração programada via algoritmos, a síndrome de estar com pressa de estar com pressa em outro lugar, o trocar a presença plena pelo avatar, operar no “modo avião”, o comportamento zumbi (mortovivo), “Maria/João vai com as/os outras/os”; “sempre foi assim, todo mundo faz assim, fizeram assim comigo” (estampagem – *Imprinting* Escolar Instrucionista – Vasconcellos, 2016); o tocar no automatismo, no “piloto automático”.

A alienação, com certeza, não é um privilégio dos profissionais da educação. Concretamente, é uma realidade que perpassa toda a sociedade, uma vez que sua raiz está na



organização do trabalho no modo de produção capitalista, ou seja, na exploração da força de trabalho do homem por outrem, baseada na divisão social do trabalho e na propriedade privada dos meios de produção. O trabalhador não participa do resultado da produção, a não ser por um mísero salário para a reposição da força de trabalho, “para existir como trabalhador, não como homem, e para gerar a classe escravizada dos trabalhadores, não a humanidade” (Marx, 1989, p. 107). Assim, o trabalhador não domina seu próprio trabalho, na medida em que não sabe por que, para quê e como produz, sendo, pois, alienado não só do produto, mas também do processo de trabalho. A partir desta alienação fundamental, vão se estruturando todas as outras, em termos da superestrutura, passando pelas instituições e pelo próprio Estado.

A alienação é como um bisturi social, com base econômica e desdobramento político e cultural, que provoca uma ruptura, cinde o ser humano de si mesmo, tornando-o objeto de manipulação, em função dos interesses de minorias dominantes.

Frequentemente, seja para os alunos, seja para os professores, a escola corresponde a uma opção formal que aliena o caráter existencial e político da experiência pedagógica. O trabalho de ensino-aprendizagem, tomado como mera forma de sobrevivência pelo professor ou como mercadoria pelo aluno, perde sua dimensão humana e reduz-se a uma relação fetichizada de trocas institucionais. O trabalho intelectual é tomado como um fim em si mesmo, adequado às restritas aspirações profissionalizantes, desvinculado das causas, sentidos e compromissos que poderiam orientá-lo como formador dos Seres Humanos na sua totalidade. Esta constatação quebra a ilusão de que o trabalho em educação seria ‘mais humano’. A atividade educacional, nas condições em que corriqueiramente ocorre, é fortemente marcada pela alienação. Por ser o articulador, o coordenador do trabalho em sala de aula, e por ser a extremidade dessa intrincada rede de relações que é o sistema educacional, corre-se o risco de se atribuir ao professor toda a responsabilidade do fracasso escolar, não se percebendo que o que acontece na sala é reflexo - não mecânico, todavia— do leque de condicionamentos a que a escola está sujeita.



O ‘bom’ de um trabalho mecânico, repetitivo, é que não exige maiores esforços. Todavia, o custo é alto demais! Fazer um trabalho mais consciente, crítico, criativo, significativo, implica o professor se rever, se capacitar, sair do ‘piloto automático’, enfrentar conflitos etc.

2.1.2 Pensamento Dicotômico

O desafio aqui é superar o malfadado pensamento estático, linear, reducionista, dicotômico, binário, maniqueísta, sectário do “isto ou - exclusivo - aquilo”, em direção a um pensamento dialético, complexo, que trabalha com o movimento, com a busca da totalidade, com a contradição, com a unidade de contrários (um polo pede o outro, um pólo nega o outro e neste movimento vão se superando em sínteses de patamares mais elevados). Trata-se de trilhar um movimento dialético de superação por incorporação (e não por simples negação), que preserva e incorpora elementos válidos dos pólos, e avança por aproximações sucessivas e/ou saltos qualitativos (Vasconcellos, 2015, p. 2016).

É muito comum no processo de mudança da prática pedagógica o pensamento dicotômico manifestar-se na questão da ênfase às Condições Objetivas ou (exclusivo) às Condições Subjetivas. Para uma dada visão, tudo dependeria da mudança das estruturas, isto é, enquanto não fossem mudadas, nada relevante poderia se fazer, visto que as estruturas são os determinantes da ação. Para a outra visão, não é nada disso! Tudo dependeria do compromisso do professor; porque se não houver compromisso, não adiantaria ter condições de trabalho, pois não iria utilizar de forma diferente as novas condições disponibilizadas por falta de convicção, de envolvimento. Ora, entendemos que é preciso mudar as Pessoas e as Estruturas, as Estruturas e as Pessoas, num processo de aproximações sucessivas, onde não há “gênese absoluta” (algo que necessariamente teria de ser feito em plenitude antes de se fazer outras coisas).

Estruturas ajudam determinadas práticas e dificultam outras. Entretanto, não garantem a mudança na direção desejada, uma vez que a centralidade está nas Pessoas que, a partir das suas respectivas Zonas de Autonomia Relativa-ZAR (Vasconcellos, 2016), podem começar a fazer diferente



(interação entre a educabilidade das pessoas e a plasticidade da instituição), dado o fato de que somos condicionados, todavia, não mecanicamente determinados. Por outro lado, as Pessoas são formadas nas Estruturas, na “placenta social”. Não se resolve esta tensão por um pensamento linear, excludente, e sim dialético, onde vai se avançando na nova direção, em cada momento, no campo em que houver possibilidade, seja na base objetiva ou subjetiva, mantendo a tensão de questionamento em relação ao outro polo.

2.1.3 Falta de Autocrítica

Outro aspecto que merece a maior atenção em termos de postura é o desconhecimento ou a desvalorização da Dialética do Desenvolvimento Humano, que implica três dimensões fundamentais: Sou (Autoestima; tenho valor); Ainda-Não Sou (Autocrítica; tenho necessidade de crescer pessoal e profissionalmente) e Posso Vir a Ser Mais (Autossuperação; tenho capacidade).

Embora as três dimensões sejam essenciais, a Autocrítica, em especial atualmente com o narcisismo sendo fortemente exaltado pelas redes digitais, têm um papel estratégico importantíssimo, uma vez que é na Autocrítica que se trabalha com a contradição ou por contradição (como queria Álvaro Vieira Pinto, 1979), motor da História e da Transformação, pessoal e social, como aprendemos desde Heráclito (1978), com o coroamento ontológico e epistemológico em Hegel (1992), e desdobramento histórico-cultural com Marx (1978), Vygotsky (1984), Wallon (1981) e Freire (1981). Não fazer a Autocrítica radical é incorrer no “pecado original”, da tradição judaico-cristã: “Sereis como deuses”, qual seja, é se colocar acima do Bem e do Mal, julgar-se pronto, assumir uma atitude de arrogância, prepotência, vaidade ou orgulho exacerbado, e pôr-se a julgar tudo e todos, ver-se como o superior aos outros, puro, dono da verdade, o escolhido, o eleito, o iluminado. A Consciência da Incompletude (Freire, 1981), ao contrário, nos coloca no movimento de identificação, reconhecimento e superação da contradição, e de busca do outro, como legítimo outro, portanto, não como “plateia, fã, seguidor”, mas para nos ajudar neste processo de Humanização e Transformação!



Desafios Nucleares: não perceber a alienação; não conseguir fazer a autocrítica e não perceber a presença do pensamento dicotômico em nós; cair na armadilha dicotômica, maniqueísta que, por exemplo, de um lado, desresponsabiliza totalmente o professor, colocando tudo na conta do sistema social e educacional ou, de outro, isenta o sistema e coloca tudo nas costas do professor.

2.2 PLANEJAMENTO

Comumente, por parte dos educadores, há uma grande demanda pela prática. Há nesta busca uma dose de bom senso, visto que o que transforma a realidade é a prática! Não são as ideias, nem os afetos, nem os recursos. Todavia, não há qualquer prática, uma vez que não queremos alcançar qualquer finalidade, nem partimos de uma realidade qualquer! A prática pela prática muito provavelmente vai nos levar à reprodução do que está dado! Portanto, tem de ser uma prática atravessada por uma mediação teórica, simbólica, por uma intencionalidade, por um plano de ação. Planejar, enquanto processo (e não como ato isolado, pontual), é antecipar mentalmente ações a serem realizadas numa pauta temporal de um futuro determinado (e de forma congruente, de um lado, com aquilo que se almeja e, de outro, com o que se tem), para atingir finalidades que suprem desejos e/ou necessidades, em relação a determinada realidade, e agir de acordo com o antecipado (elaboração e realização interativa) (Vasconcellos, 2018).

Desafios Nucleares: 1) Desvalorização, na prática, do planejamento por parte dos educadores, tanto do planejamento didático (Projeto de Ensino-Aprendizagem, Plano de Aula), quanto do Projeto Político-Pedagógico, o que leva ao não planejar ou a copiar para cumprir a cobrança formal. 2) Falta de clareza metodológica: não compreensão das dimensões do “núcleo duro” do planejamento enquanto Atividade Humana, qual seja, Realidade, Finalidade e Plano de Ação (onde estamos, para onde queremos ir, o que fazer para, partindo de onde estamos, chegar aonde queremos - na linguagem técnica do planejamento: Análise da Realidade, Projeção de Finalidades e Elaboração do Plano de Ação). 3) Falta de interação entre as dimensões metodológicas, das suas articulações dialéticas (uma dimensão pede a outra, uma nega a outra e neste processo



vão se superando^[6]): as três dimensões até são explicitadas só que justapostas, não dialogam entre si, não interagem. 4) Desvalorização do Plano de Ação: existe o Plano de Ação e existe a Ação, só que “não se conhecem”, isto é, o Plano é uma mera formalidade sem efeito prático de guiar a ação (o que significa que a avaliação do processo também não é feita).

Quadro: Dimensões Metodológicas de Planejamento



Fonte: elaboração própria.

2.3 CONTEXTUALIZAÇÃO (ANÁLISE DA REALIDADE)

Para realizarmos qualquer trabalho de transformação da realidade, é preciso que a conheçamos. A realidade (Sujeitos, Objetos de Conhecimento e Contextos) é, deve ser, o ponto de partida e o ponto de chegada (transformada) da ação. Aqui, busca-se analisar criteriosamente a realidade, identificar os seus aspectos positivos/avanços, negativos/dificuldades e potenciais/ainda-não, o que significa conhecer a realidade da forma mais precisa possível, fazer uma leitura crítica, compreender o contexto: o que se passa? onde estamos? como estamos? quem somos? Como chegamos aqui? Passar da mera queixa à

compreensão da rede causal, e desta à indignação (sentimento ético) aliada a percepção de eventuais pistas para superação já presentes na realidade (mas ainda-não desenvolvidas).

Desafios Nucleares: o equívoco de considerar que não há necessidade de uma análise mais criteriosa da realidade porque “vivemos nela, estamos nela inseridos”. Doce ilusão: *Já na vida cotidiana os fenômenos frequentemente ocultam a essência do seu próprio ser, ao invés de iluminá-la* (Lukács, 1979, p. 25). E Marx generaliza: *Toda ciência seria supérflua se a essência das coisas e sua forma fenomênica coincidissem diretamente* (Marx, 1978, p. 79).

2.4 INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA (PROJEÇÃO DE FINALIDADES)

É fundamental que todos os sujeitos do processo educativo saibam o que se quer, quais os objetivos, as finalidades, o horizonte, as intencionalidades para que possam, pessoal e coletivamente, dirigir os esforços na mesma direção. É muito comum, no entanto, como já apontamos, os alunos não verem sentido na escola. Ora, se sequer estão mobilizados para o estudo, quanto mais para aprender um ou outro determinado objeto de conhecimento. Nesta medida, uma das tarefas básicas é a produção de sentido da atividade docente e discente. Este sentido passa pela tríplice articulação entre:

- **Compreender** o mundo em que vivemos. Tal perspectiva corresponde ao desenvolvimento da tomada de consciência, à necessidade humana fundamental de viver num mundo que faça sentido, de compreensão crítica da condição humana e da realidade nos seus vários campos. Uma vez compreendido, o sujeito pode usufruir o objeto, partir para o conhecimento de outro objeto, ou transformá-lo;
- **Usufruir** o patrimônio acumulado pela humanidade, isto é, participar do riquíssimo acervo simbólico e material (inclusive para sua sobrevivência), das conquistas histórico-culturais (de maneira consciente, não predatória, sustentável); e, sobretudo,



- **Transformar** este mundo, qual seja, colocar este conhecimento a serviço da alteração do currículo pessoal (superar-se, *vocação histórica e ontológica de ser mais*), assim como do currículo da *Polis* (construção de uma realidade melhor, mais justa, solidária e plena), na perspectiva da formação omnidimensional/integral do ser humano, através do trabalho e do engajamento social, e ser feliz (*Docta Gaudium*).

A partir deste sentido geral, deverá haver o empenho em atribuir sentido aos diversos objetos de conhecimento a serem trabalhados em sala de aula.

Desafios Nucleares: educadores se perderam no déficit de utopia ou mesmo de distopia presente na Sociedade, deixarem de sonhar, perderem a esperança, e não elaborarem e explicitar o sentido para a escola e para o estudo.

2.5 MEDIAÇÕES (FORMAS DE MEDIAÇÃO)

As Formas de Mediação correspondem às propostas de ação; são o guia da ação, os passos que serão dados: o que fazer para diminuir a distância entre a Realidade e a Finalidade? O Plano de Ação deve ser fruto da tensão entre a Análise da Realidade e a Projeção de Finalidades! Trata-se de vislumbrar caminhos; resgatar a potência, dar consistência ao sonho, à intencionalidade.

Desafios Nucleares: dois grandes perigos se destacam. O primeiro, de ordem mais diretamente cognitiva, é a crença de que o Plano de Ação é desnecessário, sob a justificativa de “já saber” o que fazer, por já ter feito aquilo inúmeras vezes. O segundo, de ordem mais ontológica: se o Plano de Ação advém da diferença, da distância, do gradiente, entre o que se deseja e o que se tem, se o educador, por um lado, não tem um sonho, uma intencionalidade clara, e, por outro, se não é sensível à realidade, se não se dispõe a analisá-la com mais cuidado, não será gerada nele a tensão criativa para a construção de um autêntico Plano de Ação! O resultado é a atuação na base do “piloto automático”, reproduzindo, ainda que inconscientemente, as práticas arcaicas e equivocadas (já realizadas tantas vezes), permanecendo na normose, na alienação.



2.5.1 Saberes/Conteúdos a serem trabalhados

Os saberes (Conceituais, Procedimentais e Atitudinais) a serem trabalhados são essenciais, pois são uma das formas privilegiadas de dar corpo à prática educativa, visto que os saberes científicos, filosóficos, estéticos e tecnológicos são a matéria-prima para a construção do conhecimento, para a formação da consciência. As modalidades dos saberes podem ser assim compreendidas:

Quadro: Modalidades de Saberes

Modalidade	Significado	Abrangência
Conceitual ("saber")	Representações mentais ou conteúdos da consciência	Conhecimento de fatos, fenômenos, conceitos, princípios, leis, categorias, saberes, ideias, teorias, imagens, esquemas, informações.
Procedimental ("saber fazer")	Esquemas/ Mecanismos operatórios do sujeito	Domínio de habilidades (savoir-faire), aptidões, procedimentos, destrezas, capacidades, método de pesquisa, desenvolvimento de operações mentais, hábitos, saber pensar, metodologia de construção do conhecimento.
Atitudinal ("ser/saber ser, saber conviver, querer saber e querer fazer")	Disposições do sujeito; modos de agir/postura, sentir, valorar, e se posicionar	Envolvimento, interesses, atitude, postura, valores, posicionamento, convicções, preocupações, incorporação de normas ou regras, vontades, sentimentos, crenças, pré-conceitos.

Fonte: elaboração própria.

Desafios Nucleares: um dos principais equívocos em relação aos saberes é que, com frequência, aquilo que é proposto para ser ensinado não corresponde a conteúdos



potencialmente significativos para os educandos, sendo, portanto, um seríssimo obstáculo para a sua aprendizagem, visto que sem mobilização não há aprendizagem significativa. Outro desafio é a grande fragmentação dos saberes.

2.5.2 Metodologia de Trabalho

A metodologia, um dos campos mais específicos da Didática, é a forma de se desenvolver em sala de aula, na situação de estudo, o trabalho com o conhecimento (conceitual, procedimental e atitudinal), qual seja, corresponde ao tratamento didático dos saberes necessários para formação do educando. É, junto com os Saberes, um dos aspectos mais clássicos, mais socialmente esperados e pertinentes à escola. Daqui provém aquela clássica afirmação dos estudantes: “Este professor tem didática”, isto é, não só domina os saberes, mas é capaz de ajudar efetivamente os alunos a aprenderem. Trata-se da “transposição didática” do saber científico/acadêmico ao saber ensinado (Chevallard, 1985), dos procedimentos (atividades, estratégias, sequências, técnicas, recursos) para a apropriação da herança cultural e construção crítica, criativa, significativa e duradoura do conhecimento. É uma das facetas centrais da educação escolar, visto que a escola é uma instituição que permite, entre outras coisas, a interação dos novos sujeitos com o conhecimento acumulado da humanidade, de forma intencional, organizada, sistematizada e crítica, e isto não vai se dar espontaneamente; muito pelo contrário: aqui se revela fortemente o caráter didático da Educação Escolar, todo o cuidado para que haja incorporação, assimilação, internalização do conhecimento por parte de cada um e de todos. A Atividade de Ensino, atividade principal do professor, é aquela que propicia a Atividade de Estudo por parte do educando, ajudando a criar as condições para sua aprendizagem.

Desafios Nucleares: de imediato, apontamos o enorme problema da metodologia passiva, isto é, o educando reduzido à condição de objeto e não de sujeito do processo educativo. Também é algo que vem de muito, muito longe. Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, já denunciava a “pedagogia bancária” na qual o professor faz o “depósito” do conteúdo e vai cobrar depois na prova.



Subjacente a este desafio, identificamos um outro que é o da formação frágil do professor, que se dá em muitos aspectos (que aqui não temos como desenvolver), todavia, especialmente em um que tem enorme repercussão na metodologia de trabalho (considerando que por detrás de toda prática consciente sempre há alguma *teoria*, alguma justificativa, alguma representação mental): a falta de domínio quanto ao processo de aprendizagem! Nos espaços de formação, quando perguntamos aos professores quais as exigências epistemológicas subjetivas essenciais para que o aluno aprenda, chega ser constrangedor a dificuldade que a grande maioria tem para levantar uma hipótese pertinente⁷¹ (Vasconcellos, 2011).

Se, no passado não muito remoto, a prática bancária acontecia com o uso inadequado dos livros didáticos (tomados como guias absolutos), tendo “evoluído” para o uso de apostilas padronizadas e para a “pedagogia do *PowerPoint*”, atualmente, há uma verdadeira hecatombe escolar com a imposição por muitas redes de ensino, públicas e privadas, das plataformas digitais, em que o professor é praticamente reduzido a operador de ferramentas, a um apertador de botões! O recurso passa a ser o curso.

2.5.3 Avaliação da Aprendizagem

O grande papel da avaliação da aprendizagem é colocar-se a serviço do cumprimento da função social da Escola que é propiciar as condições para a Aprendizagem Efetiva, o Desenvolvimento Humano Pleno na perspectiva do Bem Comum e a Alegria Crítica/*Docta Gaudium* de cada um e de todos os educandos. Para isto, a Avaliação deve levar à tomada de consciência dos seguintes aspectos:

- **Avanços:** a avaliação deve possibilitar o sujeito (pessoal ou coletivo; educando e/ou educador) a apropriar-se dos seus acertos, pois, além de reforçar a positividade do caminho que se está fazendo, fortalece a autoestima e, assim, prepara novas aprendizagens (significa uma ampliação da Zona de Desenvolvimento Proximal Vygotsky, 1984);



- **Dificuldades:** enquanto *homo sapiens*, não nascemos prontos, nem programados; fazemo-nos por nossa atividade; ao agir, podemos acertar ou errar. Nosso erro pode prejudicar a nós mesmos, o outro e/ou o meio, daí a necessidade da avaliação para a tomada de consciência dos limites e contradições, bem como o compromisso com sua superação;
- **Potencialidades:** muitas vezes, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, o educando revela aspectos que vão além dos objetivos previamente estabelecidos, além do certo ou do errado. Esta dimensão da avaliação corresponde à atenção que se deve dar àquela *histórica e ontológica vocação de ser mais* a que Paulo Freire sempre se referia, àquele desejo que temos de cada dia nos tornarmos seres humanos melhores. Trata-se de identificar as manifestações das potencialidades e ajudar o educando a delas tomar consciência.

Desafios Nucleares: embora haja enormes discussões sobre o Conteúdo e a Forma da avaliação, sobre a construção dos Instrumentos (que, certamente, são muito importantes para sua concretização), o grande problema da avaliação da aprendizagem é a sua **intencionalidade** (para quê, efetivamente, avaliar?), em função do seu histórico caráter classificatório e excludente. Notem bem, a questão não é o fato de se fazer uso da classificação na avaliação, já que é preciso saber, por exemplo, se a produção de texto daquele aluno está adequada ou não, considerando os objetivos da aprendizagem, o nível de desenvolvimento do aluno, seu contexto etc. O problema é que, comumente, esta classificação é utilizada como mera constatação e atrelada à lógica da aprovação ou reprovação. O aluno não vai para a escola para ser aprovado ou reprovado, mas para ser qualificado: aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano pleno e alegria crítica/*docta gaudium*! Prestar muita atenção mesmo: a Avaliação da Aprendizagem, historicamente, ainda que de forma não-consciente, e para além das “boas intenções”, tem se constituído numa das principais portas de entrada da distorção da Didática Crítica na Educação Escolar (Vasconcellos, 2017a).



2.5.4 Organização da Coletividade de Sala de Aula/ Disciplina

A Organização da Coletividade de Sala de Aula (ou do Espaço de Estudo) é aquilo que, muitas vezes, chamamos de clima de trabalho ou disciplina. A situação didática, apesar de não dispensar, de forma alguma, o momento de elaboração individual - condição para a construção do conhecimento no sujeito -, é marcada pela dinâmica do coletivo, já que não se trata de apenas um aluno adquirindo conhecimento, mas de toda uma turma. A Organização da Coletividade é uma dimensão decisiva, porque se não há um clima de participação, de interação, de respeito, de comunicação em sala de aula, não há como propiciar a apropriação do conhecimento, o enriquecimento da experiência educativa, a partir daquilo que a escola está oferecendo, e nem mesmo, se necessário, a possibilidade de um relacionamento interpessoal mais aprofundado (visto que a atenção do professor está voltada para sua “sobrevivência” diante do caos da classe).

Na perspectiva Democrática, Disciplina é a capacidade de mediar a tensão dialética entre Limite e Possibilidade, Adequação e Transformação, Adaptação e Transgressão, tendo em vista atingir intencional e criticamente um objetivo. Mais uma vez, parafraseando Paulo Freire, podemos afirmar que ninguém disciplina ninguém, ninguém se disciplina sozinho, os homens se disciplinam, em comunhão, mediatizados pela realidade (Vasconcellos, 2015).

Desafios Nucleares: ficar nos polos da Disciplina Autoritária ou da Disciplina Espontaneísta por não compreender e trabalhar no processo educativo a tensão dialética entre a necessária direção por parte do educador e a necessária iniciativa por parte do educando. Sim, os Limites são necessários, sem a menor dúvida, mas também as Possibilidades, assim como os Objetivos e o Vínculo Professor-Aluno!

2.5.5 Relacionamento Interpessoal

A educação escolar pressupõe o encontro pessoal. O Relacionamento Interpessoal tem a ver com essa capacidade de o educador se aproximar mais cuidadosa e profundamente do educando diante de uma dificuldade, seja em termos



de aprendizagem ou de disciplina. É a capacidade de uma relação mais próxima; é a exigência da construção de uma relação significativa com um outro, o olho no olho, sujeitos em proximidade, o contato humano potencializado (base da comunidade). É uma dimensão que vai além da coletiva: o professor trabalha com todos, porém, sobretudo a partir de situações de dificuldade, tem um olhar que pode se diferenciar para cada um dos seus educandos, de acordo com suas necessidades, e desta forma pode melhor ajudá-los na aprendizagem, no desenvolvimento humano e na alegria crítica.

Cabe aqui um esforço para desenvolver a dialética do Universal-Particular-Singular: *Todo Ser Humano, em certos aspectos, é: a) Igual a todos os outros Seres Humanos, b) Igual a alguns dos outros Seres Humanos, c) Diferente de todos os outros Seres Humanos* (Kluckhohn & Murray, 1965, p. 89). Há elementos que são comuns a todos; outros, a alguns; outros ainda, são específicos do João ou da Maria.

Desafios Nucleares: desconsiderar a questão do necessário relacionamento interpessoal entre educador e educando, desprezar os aspectos subjetivos envolvidos na educação (emoções, afetos, vínculos, necessidade de reconhecimento, de aceitação, cuidado, empatia, respeito etc.). Por outro lado, desconsiderar a questão da relevância do Conhecimento (ficar só no acolhimento) (Libâneo, 2012).

2.5.6 Formação Continuada

Um dos maiores desafios que encontramos atualmente é um estado de desânimo, cansaço, desistência de alguns professores. Aqui, mais uma vez, devemos considerar a dialética entre Objetividade e Subjetividade. Se precisamos cuidar, e precisamos, e muito, para garantir as condições objetivas de trabalho, cabe também cuidar da dimensão subjetiva da docência. É preciso ajudar os professores a (re)encontrarem o sentido da atividade, que passa pelas Grandes Alegrias da Docência: a) Alegria de exercer uma Atividade Extremamente Relevante (ainda que muitos não reconheçam isto)^[8]; b) Alegria do Encontro Humano (trabalhar com gente!); c) Alegria da Aprendizagem (para ser um bom professor, é preciso estudar, aprender, conhecer, e isto dá prazer, alegria)^[9]; d) Alegria do



Ensino^[10] (é o aluno quem aprende por sua atividade, todavia vê-lo aprender com nossa mediação dá uma enorme satisfação).

Para isto, o trabalho coletivo constante, as reuniões pedagógicas semanais (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo-HTPC, Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo-ATPC, Hora Atividade-HA, Jornada Especial Integral de Formação-JEIF) são imprescindíveis, avançando na realização do Projeto Político-Pedagógico, para atingir as finalidades, para criar as condições de concretizar o que foi planejado, uma vez que possibilita a troca de saberes/experiências e sugestões; a participação do grupo nas decisões e elaborações de atividades; a abertura para o diálogo, a consciência de que podemos aprender com outras pessoas; a socialização de atividades ou propostas de trabalho; o trabalho de estudo de casos; a responsabilização coletiva, visto que o educando é da escola (e não apenas do professor); a contextualização dos saberes; os professores planejam e avaliam em conjunto aquilo que foi realizado; a participação efetiva dos educadores na gestão da escola; o planejamento do dia a dia (reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem); a ecologia das ações (para que a iniciativa de um não acabe por anular a de outro, por falta de conhecimento e interação); e também para celebrar a vida dos educadores e da escola. O trabalho coletivo constante na escola, sobretudo nos dias correntes com tantos desgastes, é um verdadeiro espaço de saúde mental para os educadores.

Desafios Nucleares: inexistência do espaço de trabalho coletivo constante; falta de envolvimento dos professores com o trabalho coletivo; utilização burocrática do espaço por parte da coordenação; falta de participação da direção nas reuniões (ruptura entre o Pedagógico e o Administrativo).

2.5.7 Processo de Inovação Didática

Entendemos que na inovação didática a perspectiva de processo é muito importante (*ninguém chega lá partindo de lá*): aproximações sucessivas, começar a mudar aos poucos; valorizar os passos pequenos, porém concretos e coletivos na nova direção. Avançar mais onde for possível. Ao mesmo tempo, não se acomodar ao que já se alcançou. Impaciente paciência



histórica. Aprender com os próprios erros. A educação que desejamos ser, ainda não somos (plenamente). Estamos sempre nos fazendo, à medida que incorporamos o mote socrático *conhece-te a ti mesmo* (ou *torna-te quem tu és*), a consciência da incompletude (Freire), a humildade, a autocrítica.

A inovação educacional de baixa intensidade e alto impacto, muitas vezes não valorizada em função da expectativa de mudanças “pirotécnicas”, pode, de fato, produzir avanços muito significativos ao longo do tempo, seja pela continuidade, seja pela replicabilidade (outros podem realizar o mesmo tipo de inovação por não exigir, pelo menos nos primeiros momentos, uma mudança mais radical das estruturas – transitar pela Zona de Autonomia Relativa-ZAR). Além disto, pelo acúmulo de experiências, prepara a base para um salto qualitativo. Quando o professor põe em prática uma inovação, pequena que seja (mas na direção humanizadora), pode “sentir o gostinho”, ver que é possível, sentir-se mobilizado para continuar fazendo e buscar avançar mais. Em contextos conturbados, sobretudo como os que estamos vivendo, o fato de o professor romper a inércia, a normose, ou mesmo a desistência, já é um grande ganho! Todavia, nem sempre este passo tem o devido reconhecimento por parte daqueles que esperam mudanças maiores, “mais radicais” da prática pedagógica. Entendemos que radical é o que vai à raiz, e a *raiz do ser humano é o próprio ser humano*. Nesta medida, qualquer inovação na direção da Humanização, embora limitada (e, frequentemente, contraditória), é bem-vinda, é relevante, é significativa!

Assim, a revolução que as inovações provocam é, deve ser, antes de tudo, na Humanização da prática didática: aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano pleno e alegria crítica/*docta gaudium* de cada um e de todos os educandos!

Desafios Nucleares: ficar refém dos modismos didáticos^[11]; antagonizar as diferenças ao invés de combiná-las; usar tempo demais com quem está resistindo ao avanço, abandonando o restante do grupo; fazer mudanças superficiais, mantendo a estrutura do currículo disciplinar instrucionista e a lógica classificatória e excludente da escola.



CONSIDERAÇÕES

Como apontamos, a Didática Crítica tem um papel essencial para que a escola cumpra sua função social. São muitos os desafios. Esperamos que as breves reflexões aqui feitas contribuam para a (re)construção de uma teoria crítica que possa ajudar a guiar a prática pedagógica, e fortaleça os afetos, que são a energia da ação!

REFERÊNCIAS

CANDAU, Vera Maria, CRUZ, Giseli Barreto da, FERNANDES, Claudia (orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique**. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível: Contribuição para a Didática na Educação Superior**. São Paulo: Cortez, 2022.

ESPINOSA, Baruch de. Ética. In: **Os Pensadores**, 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FRANCO, Maria Amélia Santoro, PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 7ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**, vol. 1, 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

HERÁCLITO. Os Pré-Socráticos: fragmentos, doxografia e comentários. In: **Os Pensadores**, 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

KLUCKHOHN, Clyde; MURRAY, Henry A. Formação da Personalidade: Determinantes. In: **Personalidade na Natureza, na Sociedade e na Cultura**, v. 1. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.



KONDER, Leandro. **O que é dialética**, 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. São Paulo. **Educação e Pesquisa**. v. 38, n.1, p. 13-28, 2012.

LUKÁCS, György. **Ontologia do Ser Social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX, Karl. **Os Pensadores**, 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e Existência**, 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de Mudança: por uma práxis transformadora, 12ª ed. São Paulo: Libertad, 2017a.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**, 18ª ed. São Paulo: Libertad, 2017b.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula, 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: Universidade Estadual Paulista. Prograd. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 9, p. 33-58.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Indisciplina e Disciplina Escolar**: fundamentos para o trabalho docente, 4ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 2015.



VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Inovação Pedagógica: Contribuições para uma Perspectiva Crítica. *In*: MELLO, Elena Maria Billig e FREITAS, Diana Paula Salomão de (orgs.). **Inovação pedagógica**: investigações teórico-práticas no contexto educacional. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. (livro em PDF)

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o Professor?** Resgate do Professor como Sujeito de Transformação, 14ª ed. São Paulo: Libertad, 2017c.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico, 24ª ed. São Paulo: Libertad, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Reflexões sobre o planejamento e algumas de suas interfaces com o projeto político-pedagógico e a avaliação. *In*: MARIN, Alda Junqueira [et al.], orgs. **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Sobre a Possibilidade de Mudança: Zona de Autonomia Relativa. *In*: **Currículo**: A Atividade Humana como Princípio Educativo, 4ª ed. São Paulo: Libertad, 2016.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. Lisboa: Edições 70, 1981.

[1] Candau; Cruz; Fernandes, 2020; D'Ávila, 2022; Franco; Pimenta, 2010; Libâneo, 1991; Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023; Vasconcellos, 2011; 2015; 2017b; 2018; 2021.

[2] Física/Corporal, Afetiva, Sexual, Lúdica, Cognitiva/Intelectual, Linguística, Estética, Espiritual, Ética, Social, Política, Econômica, Cultural, Ecológica.

[3] A partir de sua realidade concreta, tanto do ponto de vista pessoal, institucional, comunitário e sociopolítico-econômico-cultural. A realidade



apresenta muitas possibilidades de ação, todavia, também enormes limites e contradições, desde as questões básicas da (de)formação docente, da desvalorização social da profissão, das condições indignas de trabalho, da gestão autoritária (ou omissa), da plataformização da docência, da meritocracia, métricas, vulnerabilidade social da comunidade, até as mais amplas: sociedade brasileira extremamente desigual que precisa usar a escola como instrumento de inculcação ideológica e exclusão das oportunidades sociais que o estudo abriria, num quadro mundial de tempos líquidos, reacionários, de neofascismo, sociedade dos algoritmos e das telas, cultura do ódio, guerras, fome, eurocentrismo, supremacismo, colonialismo, racismo, feminicídio, capacitismo, genocídio, distopia, cansaço, crise terminal do capitalismo na sua fase de neoliberalismo, iniquidade, banalidade do mal, indiferença, competição exacerbada, positividade tóxica, crise epistemológica paradigmática, crise climática, possível antropoceno, possível hecatombe nuclear etc.

[4] Há desafios que são complementares, secundários, periféricos ou derivados dos desafios nucleares. Há ainda desafios de cunho ideológico (no sentido negativo) que desviam a atenção do essencial. Atualmente, com a crescente mercantilização do ensino, existem inúmeras tentativas de criar problemas artificiais ou apontar para questões superficiais para, logo em seguida, se vender as soluções para eles. Além disso, existem muitos fatores desviando a atenção: cobranças burocráticas, os modismos, as imposições externas do sistema de ensino, e a grande dispersão programada da mídia e, sobretudo, das redes digitais. As energias e os recursos são escassos. É preciso foco!

[5] Dada sua complexidade, é comum no campo da Educação Escolar se afirmar que “não existe bala de prata”, qual seja, panaceia, solução mágica, o que é absolutamente correto. Todavia, parafraseando, podemos afirmar que existem “alvos de prata”, isto é, aspectos essenciais que devem ser focados com prioridade, para que haja efetivo avanço. A título de ilustração, e como veremos mais adiante, no âmbito da Avaliação da Aprendizagem quanto tempo e energia já foram empregados -e se emprega- na discussão a respeito do conteúdo e da forma da avaliação, o que tem, certamente, sua importância, mas é totalmente ineficaz se não se atrela à reflexão à questão essencial, nuclear, da intencionalidade da avaliação: afinal, avaliar para quê, o que se vai fazer com os resultados obtidos através da aplicação dos tais instrumentos de avaliação?



[6] Por exemplo, ao se explicitar a Finalidade, percebe-se que determinado aspecto da realidade ainda não está suficientemente claro ou preciso, levando a um retorno à Análise da Realidade.

[7] Comumente, uma das poucas exigências citadas é a relativa à mobilização ou motivação que, inclusive, aparece com uma extensa variedade de denominações: interesse, vontade, desejo, curiosidade, necessidade, atenção, concentração, disposição, envolvimento, encantamento etc. Vários educadores citam estas denominações como se fossem exigências epistemológicas diferentes, não percebendo que todas fazem parte da dimensão afetiva da aprendizagem. Um outro agravante é que, embora reconheçam que a motivação do aluno é fundamental para a aprendizagem, muitos entendem que “aluno já deveria vir motivado de casa”, que o empenho para a mobilização para a aprendizagem não faria parte de suas atribuições.

[8] Enorme contribuição para o desenvolvimento econômico, ambiental, social, cultural, político e, sobretudo, humano!

[9] Alguém poderia argumentar que isto vale para qualquer profissão. De fato, só que a aprendizagem do professor tem de ser muito qualificada (pautada em categorias como criticidade, totalidade, historicidade, processualidade etc.) uma vez que aprende para ensinar.

[10] Ensinar: do latim *insignare*, colocar um sinal – *signum* -, marcar com sinal, dar a conhecer.

[11] Um dia fomos tradicionais, modernos, tecnicistas, libertadores, construtivistas, socioconstrutivistas, pós-construtivistas, histórico-críticos, crítico-social dos conteúdos, histórico-culturais, múltiplas inteligências, inteligência emocional, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, paradigma da complexidade, etnodidáticos, professor reflexivo, pedagogia de projetos, híbridos, ativos, invertidos, neurodidáticos, competências socioemocionais, inteligência artificial etc.



3

QUESTÕES DIDÁTICAS EM PAULO FREIRE E POSSÍVEIS ALTERNATIVAS PARA REFORMAS CURRICULARES NEOLIBERAIS

Maria Inês Marcondes

O texto tem como base a pesquisa “Paulo Freire como autor internacional” (Marcondes, 2018^a, 2018b). Partimos da ideia de que Paulo Freire usou pouco, em seus escritos, a palavra “didática”, mas escreveu sempre sobre sua prática político-didática-pedagógica durante toda a sua vida. Como era formado em Direito e abandonou a profissão de advogado para ser educador, sua formação didática deu-se a partir das experiências que teve em diferentes contextos: como professor de língua portuguesa em colégio no ensino médio privado em Recife; como organizador de atividades de extensão universitária na área de alfabetização de jovens e adultos, enquanto professor na Universidade do Recife; organizador da experiência marcante na área de alfabetização de adultos em Angicos/ Rio Grande do Norte. Depois de exilado, desenvolveu, como organizador e participante, experiências de alfabetização de adultos e pesquisa em Santiago do Chile.

Durante seu exílio, no Chile (1964-1969), Freire aprimorou o “método”, que já vinha desenvolvendo no Brasil, ampliou suas leituras, incorporando inclusive abordagens marxistas, e concluiu sua obra mais famosa – Pedagogia do Oprimido, em que apresentou críticas contundentes à “educação bancária” e propôs uma “educação problematizadora” com base no diálogo. Foram estabelecidas, a partir dessa fase, ligações mais fortes entre política e educação. A educação e, conseqüentemente,



a prática pedagógica e a Didática não podem ser vistas como neutras. Uma vez que podem ser usadas para reforçar estruturas de dominação, assim como podem promover transformação social.

Quando deixou o Chile, esteve nos Estados Unidos, onde entrou em contato com religiosos, realizou trabalhos com imigrantes, além de trabalhar como pesquisador em Harvard dando aulas, onde também desenvolveu seu método. Em seguida, ao assumir um cargo no Conselho Mundial de Igrejas, Paulo e Elza Freire fundaram o Instituto de Ação Cultural (IDAC), em 1971, na Suíça, juntamente com outros exilados. Realizou trabalhos de assessoria às ex-colônias na África, com destaque para seu trabalho na Guiné Bissau, que foi publicado e traduzido para o inglês. Seus escritos foram fonte de inspiração para muitos como fundamento para uma pedagogia crítica.

Este texto busca recuperar algumas ideias de Freire em relação à Didática, ao Currículo, ao conhecimento, à seleção do conteúdo programático, do material para o ensino e indicações para avaliação. As ideias de Freire nos oferecem possíveis alternativas para nos contrapormos a reformas que apenas veem o professor como aplicador de materiais e não como um intelectual.

Nesse sentido, procura responder às seguintes questões: Podemos falar de uma didática freiriana? Existe a proposta de um método de ensino nos escritos de Paulo Freire? Como as questões curriculares e a seleção do conteúdo programático são vistos em Freire? Com base no que Freire propôs durante sua vida, quais elementos didático-pedagógicos podemos destacar para lidar com as recentes reformas neoliberais? Como sua perspectiva didática, gerada inicialmente em contexto nacional, influencia e é influenciada pelo contexto internacional?

3.1 PODEMOS FALAR DE UMA DIDÁTICA FREIRIANA?

As experiências didáticas, as leituras que Freire realizou, as reflexões desenvolvidas, as trocas com diferentes grupos ofereceram a base para a escrita de seu livro mais famoso – *Pedagogia do Oprimido*. Publicado pela primeira vez em língua inglesa nos Estados Unidos, hoje, está na sua quinquagésima



edição e tornou Freire um dos autores mais lidos e citados internacionalmente na área da educação. Com essa publicação, Freire torna-se conhecido nos Estados Unidos e influencia autores que procuravam alternativas para um paradigma técnico predominante na Didática e nos estudos curriculares.

Em *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire desenvolveu os principais conceitos de sua proposta pedagógico-didática tais como: educação bancária, educação problematizadora, diálogo, prática emancipatória, transformadora, libertadora entre outros. Os famosos círculos de cultura que despertavam discussões a partir de imagens, desenhos e pinturas se apresentam como estratégias didáticas inovadoras. Autores norte-americanos como Giroux, Shor e hooks revelam em seus textos que a leitura da *Pedagogia do Oprimido* causou um impacto positivo em suas vidas, oferecendo as bases teórico-práticas para o desenvolvimento de suas propostas críticas e pós-críticas. Encontraram caminhos para propor o professor como intelectual transformador (Giroux, 1997, 2001), desenvolver uma pedagogia do empoderamento (Freire e Shor, 1986) e dar base para uma pedagogia feminista para as mulheres negras (hooks, 2017).

3.2 ENTENDENDO MELHOR A PROPOSTA DIDÁTICA, PEDAGÓGICA, POLÍTICA DE PAULO FREIRE

O que pode dar sustentação a sua pedagogia crítica? Sua infância, a alfabetização em casa. O contato com as primeiras letras, as primeiras palavras. Como seus pais educavam os filhos, sempre ouvindo a opinião de cada um.

A mãe de Freire, Edeltrudes Neves Freire era católica e seu pai Joaquim Temístocles Freire era um oficial da polícia militar com orientação espírita. Freire adotou a religião materna desde a infância. Seu pai não só respeitou essa decisão como esteve presente na sua Primeira Comunhão. Analisando seu passado, Freire diz que com esse gesto e outros similares ele aprendeu com seu pai a importância do respeito às ideias dos outros, mesmo que não concordasse com elas (Schugurensky, 2014). Ele também aprendeu com seus pais a ler e a escrever antes de começar a frequentar a escola. Eles o ensinaram de uma maneira lúdica, escrevendo palavras na terra com um graveto embaixo da sombra de uma mangueira. Freire lembra desse tempo e diz que sua própria alfabetização era prazerosa,



pois partia de palavras relacionadas a sua própria experiência como criança. Freire, mais tarde, reconhece que o método usado por seus pais, inconscientemente influenciou seu próprio método, partindo do vocabulário que os adultos utilizavam em suas vidas e não de palavras selecionadas por especialistas.

No início de sua carreira, como professor em uma escola privada, ele ensina português oferecendo aos alunos as obras de grandes escritores, mas começou a fazer com que os alunos escrevessem seus próprios textos e realizassem a leitura desses textos em sala de aula. Em sua prática inicial como professor de escola secundária, descobriu que deveria dialogar com os estudantes, mesmo não tendo ainda uma noção sistemática do que significa diálogo. Misturava nesta época métodos tradicionais com métodos críticos. Naquele momento, para discutir a sua própria didática, Freire relembra quando ensinava português em escolas de segundo grau de uma forma muito dinâmica e isso agradava aos alunos.

Meu ensino, então, era uma mistura de formas didáticas tradicionais e críticas. Eu explicava as regras de correção gramatical na sala de aula, mas acima de tudo, estimulava-os a escrever pequenos trabalhos, que eu lia e depois usava como texto, um por vez, durante toda uma aula, usando seus próprios escritos como exemplos de gramática e sintaxe, analisando temas sobre os quais escreviam. Eu lhes ensinava gramática a partir do que escreviam, e não de um compêndio. E utilizava também textos de bons autores brasileiros (Freire e Shor, 1986, p. 39).

Deste modo Freire, desde cedo, já percebia a importância de valorizar a experiência dos alunos, vendo não só como descreviam e dialogavam sobre essas experiências, trazendo sua forma de ver o mundo, o que valorizavam, o que os incomodava, seus anseios e aspirações para entender melhor como se portavam e viam o seu modo de inserção na sociedade. Sua prática também sempre foi marcada, não só pela leitura de educadores e escritores, mas sempre mediada por sua observação cuidadosa da realidade em que estava inserido.

Tomava questões concretas, às vezes sobre algumas páginas de algum texto que estávamos lendo, às vezes



sobre algum momento de sua própria experiência. E as horas de aula eram discussões sobre os temas e sobre as redações, mas uma discussão crítica sobre o que diziam e escreviam, e não uma lição de manual (Freire e Shor, 1986, p.39).

Após se casar com Elza (Spigolon, 2022), professora de Português, Freire inicia uma parceria de colaboração por toda a vida. Formou-se em Direito pela Universidade do Recife, hoje Universidade Federal de Pernambuco, em Recife, mas não conseguiu exercer a profissão e resolveu aceitar outro emprego. Elza sempre o apoiou nessa decisão. Além da influência de Elza, Freire também teve forte influência do grupo do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) que desenvolvia um forte pensamento nacionalista, especialmente na figura de Álvaro Vieira Pinto. Outra forte influência era a Igreja Católica progressista. A igreja, nessa época, também possuía uma pastoral de cunho crítico.

Depois de deixar a escola secundária, começou a ensinar aos trabalhadores adultos em Recife. Nessa experiência, desenvolveu e fortaleceu suas ideias. Seu trabalho era em uma instituição particular em bairros da cidade e em áreas rurais. Nessa época, ele tentava estabelecer relação entre o que se ensina nas escolas e a vida dos trabalhadores. Conta que percebeu que deveria estudar suas perspectivas, ouvi-los mais. Assim, inicia-se uma didática que teria o aluno, suas características e interesses como centro do processo.

3.3 EXISTE A PROPOSTA DE UM MÉTODO DE ENSINO NOS ESCRITOS DE PAULO FREIRE?

Freire começa a estruturar um método de ensino a partir de sua experiência no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. De acordo com Scocuglia (2013), no início dos anos 1960, em pleno vigor do populismo e do nacional-desenvolvimentismo, como integrante do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (hoje UFPE) coordenou uma equipe que elaborou uma proposta de alfabetização para os adultos que partia do seu “universo vocabular” e do cotidiano de seus problemas, para gerar palavras, sons, sílabas, fonemas, e, com as palavras geradoras, ensinar a ler e escrever em pouco



tempo. Essa metodologia ficou conhecida como “Método Paulo Freire”:

(...) equipe de professores nordestinos no Serviço de Extensão Universitária da Universidade Federal de Pernambuco. Alguns eram também gente do Movimento de Cultura Popular do Recife, o primeiro que se fez no Brasil. De lá a equipe realizou as primeiras experiências mais amplas em Angicos e Mossoró, no Rio Grande do Norte e na Paraíba em João Pessoa. Foram os primeiros a viverem a experiência nova do “círculo de cultura”. Depois de ter sido testado em círculos na roça e na cidade, no Nordeste, o trabalho com o método foi levado por muitas mãos ao Rio de Janeiro, São Paulo e a Brasília. Aquele era o tempo de criação dos movimentos populares de cultura (MCP), dos centros de cultura popular do movimento estudantil (CPC), do movimento de educação de base da Igreja Católica (MEB), da Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal (Scocuglia, 2013, p.17).

No livro *O ABC do método*, Brandão (1981) lembra que os métodos de alfabetização de adultos naquela época, em sua maioria, tinham um material pronto: cartazes, cartilhas e cadernos de exercícios. Brandão ressalta que Paulo Freire pensou em um método de alfabetização construído em cima da ideia do diálogo entre educador e educando. Seu método não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu *método* e o *material* da *fala* dele. Propunha, então, como base a fala dos educandos, a pesquisa sobre seu universo vocabular. O material de base também seria composto de fichas, desenhos que desencadeariam uma discussão sobre cultura para valorizar o trabalho dos educandos.

Para a introdução do conceito de cultura, ao mesmo tempo gnosiológica e antropológica, elaboramos após a ‘redução’ deste conceito a traços fundamentais, dez situações existenciais ‘codificadas’, capazes de desafiar os grupos e levá-los pela sua ‘descodificação’ a estas compreensões. Francisco Brennand, uma das principais expressões da pintura atual brasileira, pintou estas situações, proporcionando assim uma perfeita integração entre educação e arte. (...) As fases de elaboração e de execução prática do Método seriam essas: 1- Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. 2 - A escolha das palavras a partir do universo vocabular a



partir de critérios (riqueza fonêmica, dificuldades fonéticas e do teor pragmático da palavra). 3 - Elaboração de fichas – roteiro. 4 - Feitura das fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (Brandão, 1981, p.120).

3.4 ANGICOS/RIO GRANDE DO NORTE: UMA IMPORTANTE EXPERIÊNCIA DE ALFABETIZAÇÃO

Angicos foi palco da primeira aplicação em larga escala do “Método Paulo Freire”. A experiência foi tão bem-sucedida que logo se espalhou por todo o país, perturbando as forças políticas e sendo posteriormente interrompida pelo Golpe de 1964. A experiência chamou a atenção de jornalistas do Brasil e do mundo todo. Repórteres da Revista *Time* e do *Le Monde* compareceram. A experiência foi realizada com recursos da Aliança para o Progresso. Na época, os analfabetos não podiam votar. Angicos tinha 1.551 habitantes e 70% eram analfabetos. Quatrocentos analfabetos compareceram à experiência.

O método utilizado na experiência de Angicos teve início no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Esse método de alfabetização foi utilizado para o ensino de trabalhadoras domésticas em Recife e João Pessoa. O Sistema Paulo Freire possibilitou a alfabetização em um curto espaço de tempo – 40 horas –, além de trabalhar a conscientização dos alunos sobre sua realidade. Para Paulo Freire e sua equipe, a alfabetização que conscientiza era apenas a primeira etapa de um sistema educacional, o primeiro passo para a educação ao longo da vida. Paulo Freire já pensava em um Programa Nacional de Alfabetização como resultado das primeiras experiências de seu método revolucionário, estendendo o que começava em Angicos para todo o país, adotando a Educação Popular como política pública. Em Angicos sistematizou as diferentes fases que possibilitam a identificação e seleção de palavras e Temas Geradores, a codificação de situações vivenciadas pelos próprios analfabetos e outros requisitos metodológicos que permitiriam, então, a expansão da ação educativa para outras cidades do Rio Grande do Norte.

Nesse método, as salas de aula foram substituídas por *Círculos de Cultura*. O diálogo em torno dos *Temas Geradores* simultaneamente gerou novos conhecimentos, a



alfabetização e a reflexão, que construíram progressivamente um nível de consciência crítica. Essa proposta disseminou a ideia de “conscientização” por meio da ação educativa. Na prática, as 40 horas de Angicos serviram como um ensaio geral, preparando a disseminação em massa do Sistema Educacional desenvolvido por Paulo Freire. Quase todos os conceitos básicos posteriormente desenvolvidos em suas obras estavam presentes e foram confrontados com a prática e enriquecidos com os novos conhecimentos gerados. As metodologias, os prazos e os custos das 40 horas de Angicos permitem concluir que é plenamente viável implementar Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos que resolvam definitivamente essa questão no Brasil. A valorização do conhecimento e da cultura de pessoas analfabetas explica, em grande parte, o sucesso de Angicos e de situações semelhantes. Associar a aprendizagem da leitura e da escrita a situações da vida real, numa troca de ideias que possibilite análise, reflexão e pistas para ações transformadoras do mundo, explica, em grande parte, a permanência do que foi adquirido. Em suma, parece vital associar aprendizagem e conscientização (Guerra, 2014).

3.5 EXÍLIO: EXPERIÊNCIA NO CHILE, NOS ASSENTAMENTOS DE CAMPONESES E O MÉTODO NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

Depois de uma rápida passagem pela Bolívia, Freire vai para o Chile para trabalhar com Jacques Chonchol no *Instituto de Desenvolvimento Agropecuário (INDAP)*. Chonchol, então presidente do INDAP, contratou Freire como assessor em um projeto de “Promoção Humana”, que Freire via como trabalho de educação. Esse projeto envolvia alfabetização, nos assentamentos de camponeses. Foi elaborado, então, um material ilustrativo com o levantamento do universo vocabular dos grupos a serem alfabetizados.

O livro *Educação como prática da liberdade* foi concluído no Chile em 1965. Reúne análises em boa parte já apresentadas pelo educador no Brasil sobre a sociedade brasileira em transição, a sociedade fechada, e inexperiência democrática, a educação *versus* a massificação, a educação e a conscientização. Apresenta as principais características do método de alfabetização e realiza uma avaliação crítica das



experiências vividas no Brasil. Pelos seus conteúdos ainda é uma extensão das atividades de Paulo Freire no Brasil. Nessa obra, Freire diz:

De acordo com as teses centrais que vimos desenvolvendo, pareceu-nos fundamental fazermos algumas superações, na experiência que iniciávamos. Assim, em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o *Círculo de Cultura*. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o *Coordenador de Debates*. Em lugar de aula discursiva o *diálogo*. Em lugar de aluno com tradições passivas, o *participante de grupo*. Em lugar dos “pontos” e de “programas alienados”, *programação compacta*, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado (Freire, 1982, p.111).

Em *Pedagogia do Oprimido*, finalizada em Santiago/ Chile, Freire traz novas leituras e amplia suas referências marxistas pelos estudos que incorporou durante sua permanência no Chile, inclusive participando ativamente de palestras e conferências na Universidade do Chile, naquele momento histórico. Ressalte-se nesse momento conversas e trocas com Marcela Gajardo e José Luís Fiori que faziam parte do grupo de pesquisa e trabalho nos assentamentos no Chile.

3.6 EM QUE CONSISTIA O MÉTODO NA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO CONCLUÍDO COM A EXPERIÊNCIA NO CHILE?

O método teria as seguintes fases aqui resumidas, a partir de Freire (1987).

A primeira fase seria a investigação de “temas geradores” ou da “temática investigativa”. Delimitada a área em que se vai trabalhar, conhecida através de fontes secundárias, começam os investigadores na primeira etapa da investigação. Nesta primeira etapa os investigadores necessitam que um número significativo de pessoas aceite uma conversa informal com eles, em que lhes falarão dos objetivos de sua presença na área. Durante esse processo de visitas será importante ter atitudes *compreensivas* em face do que observam (Freire, 1987, p.122).



Em suas visitas, os investigadores vão fixando sua “mirada” crítica na área em estudo, como se ela fosse, para eles, uma espécie de enorme e “codificação” ao vivo, que os desafia. Por isso mesmo, visualizando a área como totalidade, tentarão, visita após visita, realizar a “cisão” desta, na análise das dimensões parciais que se vão impactando. Na etapa desta *sui-generis* igualmente descodificação os investigadores, ora incidem sua visão crítica, observadora, diretamente, sobre certos *momentos* da existência da área, ora o fazem através de diálogos informais com seus habitantes.

Na medida em que realizam a “descodificação” desta “codificação” viva, seja pela observação dos fatos, seja pela conversão informal com seus habitantes da área, irão registrando em seu caderno de notas a maneira de Wright Mills. A maneira de conversar dos homens, a sua forma de ser, o seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento.

A partir dessas observações, os investigadores devem redigir um pequeno relatório, cujo conteúdo é discutido pela equipe no seminário no qual se vão avaliando os achados quer dos investigadores profissionais, quer dos auxiliares da investigação, representantes do povo, nessas primeiras observações que realizaram. Essas reuniões de avaliação constituem, em verdade, um segundo momento da “descodificação” ao vivo. Na fase seguinte, há uma percepção inicial do núcleo das contradições. Essas contradições se encontram constituindo “situações –limites”, envolvendo temas e apontando tarefas.

A segunda fase da investigação começa precisamente quando os investigadores, com os dados que recolheram chegam à apreensão daquele conjunto de contradições. A partir deste momento, sempre em equipe, escolheram algumas dessas contradições com que serão elaboradas as codificações que vão servir à investigação temática. Na medida em que representam situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação (Freire, 1987, p.128). De acordo com Freire (1987), as codificações de um lado são a mediação



entre o “contexto concreto ou real”, em que se dão os fatos e o “contexto teórico”, em que são analisadas; de outro são o objeto cognoscível sobre que o educador- educando e os educandos-educadores promovem o surgimento de uma nova percepção e de um novo conhecimento. Preparadas as codificações estudadas pela equipe interdisciplinar todos os possíveis ângulos temáticos nelas contidos, os investigadores iniciam a terceira fase da investigação.

Na terceira fase da investigação os educadores voltam à área para iniciar os diálogos descodificadores nos “círculos de investigação temática”. As discussões serão gravadas e analisadas pela equipe interdisciplinar e os auxiliares da investigação, os representantes do povo e um psicólogo e um sociólogo, cuja tarefa é registrar as reações mais significativas dos sujeitos descodificadores. No processo de descodificação, cabe ao investigador auxiliar, não apenas ouvir aos indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada, e, de outro, as próprias respostas que vão dando àqueles no decorrer do diálogo (Freire, 1987, p.137). Feita a ‘redução’ da temática investigada, a etapa que se segue é a de sua codificação.

Elaborado o programa com a temática reduzida e codificada, confecciona-se o material didático. Fotografias, slides, cartazes, textos de leitura etc. Outro recurso didático, dentro de uma visão problematizadora da educação e não bancária, seria a leitura e discussão de revistas, jornais e capítulos de livros. Em relação aos jornais, seria importante a análise dos editoriais de imprensa a propósito de um mesmo acontecimento. Por que razão os jornais se manifestam de forma diferente sobre um mesmo fato? Essas seriam, em síntese, a partir do livro (Freire, 1987) as etapas principais do método.

A Pedagogia do Oprimido (Freire, 1987), considerada como a obra mais relevante de Freire, foi concluída em Santiago do Chile, no segundo semestre de 1968. Nessa obra, Freire sistematiza e aprofunda reflexões sobre a libertação e a situação de opressão; as concepções – bancária e problematizadora – da educação; a dialogicidade e o diálogo. Este livro era, ao mesmo tempo, continuidade e anúncio da renovação. Continuidade na reflexão e na análise das questões centrais em suas



investigações. Entretanto, também, renovação, especialmente nas perspectivas sob as quais passava a analisá-las.

Sob o impacto do confronto de ideias e do persistente diálogo a propósito de seus trabalhos, as posições de Paulo Freire mudaram em muitos aspectos. Uma expressão da mudança aparece na bibliografia mobilizada em *Pedagogia do oprimido*. Enquanto em seus trabalhos anteriores encontram-se repetidas citações de Dewey, Anísio Teixeira, Karl Mannheim, Zevedei Barbu, Ortega e Gasset, Jaspers, Huxley, Marcel, Amoroso Lima, Helder Câmara, Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Corbisier, Jaguaribe... agora, neste livro, encontram-se Hegel, Marx, Lênin, Fromm, Sartre, Freyer, Marcuse, Luckás, Kossic, Goldman, Althusser, Debray, Fanon, Memmi, Fidel Castro, Guevara, Mao Tse-Tung, Camilo Torres etc. (Beisiegel, 2008, p.279-280).

Segundo Beisiegel (2008), Paulo Freire começava a movimentar-se em campos teóricos diversos daqueles que frequentava nos primeiros tempos de suas práticas na educação. Contudo, a conscientização continuava presente em suas análises sobre educação problematizadora e era examinada, agora, sob a perspectiva da luta transformadora dos oprimidos.

Sua relativa aproximação aos quadros de referência do pensamento marxista era inegável[...], mas cautelosa, [...] em nenhum momento chegava a colocá-lo em contradição com as anteriores afirmações a propósito do homem e do processo de humanização. Permaneciam inalteradas as linhas básicas de sua concepção de homem[...]. As mudanças ocorreram, sobretudo como um produto de um demorado processo de amadurecimento, das reflexões sobre as próprias experiências, [...] a partir da reflexão sobre as vicissitudes de sua própria prática (Beisiegel, 2008, p.279-280).

Segue o autor referido dizendo que, ao contrário do que imaginara nos primeiros tempos, Paulo Freire foi levado a perceber que o método não era um instrumento de capacitação dos homens para a conquista pacífica de uma sociedade democrática, desenvolvida, independente e mais justa.



Ignorando as orientações do próprio criador, o método de alfabetização, ao ser utilizado no âmbito dos movimentos de arregimentação política das populações desfavorecidas enquanto contribuía para a explicitação dos interesses de classe dos “oprimidos”, contribuía também para provocar a crescente explicitação dos interesses e a arregimentação de forças das classes ameaçadas. O educador demoraria bastante para exprimir em seus trabalhos estas novas percepções da situação existencial dos homens, da organização da sociedade de classes e das implicações da educação “conscientizadora” (Beisiegel, 2008, p. 284, 291-292).

Essas experiências didáticas, as leituras que realizou, as reflexões desenvolvidas, as trocas nesses grupos oferecem a base para a escrita de *Pedagogia do Oprimido*. Seu livro mais famoso, que foi publicado em língua inglesa nos Estados Unidos, antes de sua publicação no Brasil (por causa da ditadura). Hoje, o livro, na sua quinquagésima edição, tornou Freire um dos autores mais lidos e citados internacionalmente na área da educação. Com essa publicação, Freire torna-se conhecido nos Estados Unidos e influencia autores que procuravam alternativas para um paradigma técnico predominante na Didática e nos estudos curriculares.

3.7 COMO AS QUESTÕES CURRICULARES E A SELEÇÃO DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO SÃO VISTOS EM FREIRE?

No livro *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) desenvolve sua crítica à educação tradicional, denominada por ele como “educação bancária” e desenvolve sua proposta de uma educação problematizadora, que teria como base o diálogo e uma relação horizontal entre educador e educando, tornando o trabalho de Freire, na época, extremamente original, de caráter inovador e que poderia dar grandes contribuições para um enfoque mais crítico da escola e do processo de ensino-aprendizagem como um todo.

O conteúdo de ensino, a forma de desenvolver esse processo e as finalidades últimas da educação eram discutidas amplamente no livro e uma nova visão do que representava a educação para os oprimidos tornaram os escritos de Freire uma leitura indispensável para todos que buscavam uma



pedagogia mais crítica e engajada, usando o termo da época – libertação, pedagogia como prática da liberdade. No livro, o conteúdo programático é foco de análise de Freire (1987, p. 48). A inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. Freire faz diferença entre como ver o conteúdo programático para o educador bancário e o educador-educando dialógico:

Para o “educador bancário” na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando seu programa. (...) Para o educando-educador, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição- um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma estruturada (Freire, 1987, p. 98).

Mais adiante mostra que:

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação: “O momento deste buscar é que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou do conjunto de seus temas geradores” (Freire, 1987, p. 102).

Nos Estados Unidos, Paulo Freire não foi visto apenas como um educador de adultos, mas como fonte importante e destacada do movimento da pedagogia crítica, sendo, então, referência para educadores como Henry Giroux (1997), Ira Shor (Freire e Shor, 1986) e bell hooks (2017), dentre outros. Assim, a ampla difusão das ideias de Freire que não se restringiram à educação de adultos, foi experimentada em diferentes contextos e países.

Com base no que Freire propôs durante sua vida, quais elementos didático-pedagógicos podemos destacar para lidar com as recentes reformas neoliberais? Como sua perspectiva



didática, gerada inicialmente em contexto nacional, influencia e é influenciada pelo contexto internacional?

Segundo Scocuglia (2013, p.180), a pedagogia social de Paulo Freire pode ser um contraponto de uma pedagogia globalizada. O ponto principal, inspirando-se em Freire seria “estar alerta” sobre a parte da cultura educacional que sofre completa redefinição, e, por isso mesmo, o ataque mais incisivo por parte da globalização e do neoliberalismo: o currículo. Desde os seus primeiros escritos, na década de 1950 e 1960, o currículo, e conseqüentemente o conhecimento escolar, pode ser visto como centro de debate e, segundo o autor referido:

[...] sua ênfase política recai principalmente sobre o direito dos oprimidos sobre o conhecimento: a) o direito de conhecerem melhor o que já conhecem da “experiência feita”; b) o direito de conhecerem o que foi apropriado pelos opressores e que lhes foi negado; e c) o direito de produzirem o seu próprio conhecimento (inerente aos seus próprios valores, interesses e necessidades sociais, culturais e políticas) (Scocuglia, 2012, p. 180).

Com base em Freire, o currículo e o conhecimento escolar seriam fundamentais neste contraponto a uma educação homogeneizadora. A questão didática teria como base uma educação problematizadora, principalmente porque no seu contexto os oprimidos teriam vez e voz para discutirem seus problemas e saídas organizadas para eles. A noção política da ação dialógica é decisiva.

CONSIDERAÇÕES

O currículo não é algo dado, uma verdade aceita universalmente, mas uma construção social na qual o mundo do oprimido está raramente incluído. Podemos dizer que a educação e o currículo, ao contrário da unicidade e do determinismo que a hegemonia tenta impor, são arenas políticas nas quais os conhecimentos convergentes, divergentes e antagônicos combatem e, nesse combate, os oprimidos só podem mostrar sua fortaleza na ação coletiva dialógica de enfrentamento de quem os oprime. Em síntese, podemos destacar que Paulo Freire nos trouxe a importância de reconhecer a dimensão política da



educação assim como a dimensão pedagógica da política. O Currículo e a Didática, na proposta freiriana, assumiram papéis centrais.

REFERÊNCIAS

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e Educação popular**. Brasília: Líber Livro, 1981.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Política e Educação popular**. 2ª ed. Brasília: Líber Livro, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire**. Editora Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

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

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

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

GIROUX, Henry. Recordando o legado da Pedagogia do oprimido. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org). **A Pedagogia da Libertação em Paulo Freire**. São Paulo: Editora UNESP, 2001, p.113-117.

GUERRA, Marcos. As 40 horas de Angicos: um legado. In: GADOTTI, Moacir (Org). **Alfabetizar e Conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos**. 1ª Edição- S. Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora 2017.

MARCONDES, Maria Inês. Freire como autor internacional: Pedagogia do Oprimido em Língua inglesa publicada 50 anos atrás. **Revista E-Curriculum** (PUCSP), v. 16, p. 962-985, 2018a.



MARCONDES, Maria Inês. Paulo Freire, da cena nacional para a internacional: diálogos sobre currículo e didática com Ira Shor. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática: tecendo /reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro, 7 Letras, 2018b, p.114-133.

SCHUGURENSKY, Daniel. **Paulo Freire**. New York: Bloomsbury, 2014.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa**: as propostas de Paulo Freire. 1ª ed. Petrópolis, RJ: de Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

SPIGOLON, Nima. **Elza Freire e Paulo Freire**: por uma pedagogia da convivência. São Paulo: Editora Pangeia, 2022.

[1] Nota: Apoio CNPq (Bolsista Produtividade em Pesquisa) e FAPERJ (Cientista do Nosso Estado)



4

CURRÍCULO PRESCRITO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM:

desafios para o trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental

*Cláudia Valentina Assumpção Galian
Emerson de Pietri*

Os documentos curriculares expressam acordos assumidos na seleção dos conhecimentos considerados mais relevantes num dado momento, para o ensino nos diferentes segmentos da educação básica. Configuram, portanto, escolhas provisórias e questionáveis, definidas num cenário de disputa entre grupos de interesses distintos que atuam sob o impacto dos limites próprios a uma dada configuração de poder, em um dado contexto social e político (Goodson, 1995; Gimeno Sacristán, 2000; Macedo, Lopes, 2011). Não representam o que se desenvolve nas condições reais encontradas nas escolas, mas têm força material e simbólica para impor restrições e/ou favorecer a intervenção dos diferentes sujeitos envolvidos no desenvolvimento do currículo real (Gimeno Sacristán, 2000).

A análise decorre de pesquisa cujo objeto são as escolhas pedagógicas e curriculares identificadas em documentos curriculares e nas práticas de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, em duas escolas da rede municipal de ensino de São Paulo, em aulas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Na aproximação às escolas, a equipe de pesquisadores ofereceu algumas formações nas áreas de conhecimento focalizadas no estudo. Foi no desenvolvimento de uma dessas formações, em Língua Portuguesa, que se obteve contato com o material disponibilizado para as escolas pela Secretaria



Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP) com o propósito de realização de sondagens de aprendizagem relacionadas às práticas de leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

As sondagens são compreendidas nesse contexto como um tipo de avaliação diagnóstica cujos resultados deveriam orientar o planejamento pedagógico com a leitura e a escrita. Passou-se a indagar então quais os efeitos dessa avaliação diagnóstica na organização do trabalho docente, bem como qual seria sua relação com o Currículo da Cidade, a proposta curricular vigente na rede municipal de ensino de São Paulo.

O primeiro movimento investigativo se fez no sentido de identificar como a avaliação da aprendizagem era concebida e estruturada pela SME/SP, e como se orientava as escolas em relação à função e efetivação desta dimensão do currículo real. Assim, em documento publicado pela SME/SP em 2020, denominado “Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (re)significação de concepções e práticas”, afirma-se que a função das práticas avaliativas seria a de articular ensino, aprendizagem e avaliação em função da (re)orientação da ação pedagógica, visando à “democratização do ensino e à aprendizagem de todos os estudantes, em todas as etapas e modalidades da educação básica” (São Paulo, 2020, p. 30).

Três tipos de avaliação a serem realizados nas escolas da rede municipal são definidos: diagnóstica, formativa e cumulativa. Esta última indicaria em seus resultados o que foi aprendido ao final das etapas do trabalho escolar. A avaliação formativa, de caráter *contínuo e processual*, acompanharia o desenvolvimento dos estudos e possibilitaria ao(à) professor(a) ajustar sua prática pedagógica e aos(às) alunos(as) para identificar o que aprenderam (São Paulo, 2020, p. 27). Já a diagnóstica seria aquela que “precede a ação de formação”, que “permite ajustes no programa, no plano de ensino e de aula e sua adaptação às necessidades dos estudantes” (São Paulo, 2020, p. 21).

Em 2023, a SME/SP publicou, em segunda edição, o documento denominado “Língua Portuguesa: instrumento de acompanhamento docente – Ciclos Interdisciplinar e Autoral”. O instrumento compõe a Plataforma de Sondagem produzida pela SME/SP como “um espaço virtual que reúne dados importantes do Instrumento de Acompanhamento Docente cujos registros



iniciais são realizados pelos(as) docentes” (São Paulo, 2023, p. 17). Na carta de apresentação do documento ao leitor, afirma-se que receberiam informações sobre a função do Instrumento e de como ele poderia “potencializar a tomada de decisão do(a) professor(a), para que os(as) estudantes continuem aprendendo”.

Nesse documento, informa-se do caráter da avaliação diagnóstica, cuja função seria a de possibilitar a identificação de quais conhecimentos prévios os estudantes já possuiriam; a análise dos dados obtidos com o emprego do instrumento de diagnóstico, “considerando o próprio processo de avaliação em relação a seu contexto e aos seus participantes; e a tomada de decisões quanto ao desenvolvimento do trabalho pedagógico e o acompanhamento dos(as) estudantes em suas aprendizagens” (São Paulo, 2023, p. 6-7).

Nessa direção, orientações para a elaboração de atividades de sondagem e de avaliação formativa em Língua Portuguesa foram disponibilizadas para os professores. Além das orientações para elaboração de avaliações, esse conjunto de materiais contava ainda com um banco de questões que poderiam ser utilizadas pelos professores com suas turmas.

Se por um lado os materiais produzidos pela SME sobre avaliação respondem ao que se projeta no Currículo da Cidade sobre sua função pedagógica, por outro, contrapõem-se ao que se encontra estabelecido no currículo prescrito. No Currículo da Cidade explicita-se a relevância do que se constitui como a condição real de implementação do currículo, sobre a qual devem se assentar as escolhas dos professores em função do processo e aprendizagem dos(as) estudantes, o que apenas seria possível “se **realizada pelo professor, na sala de aula, em contato cotidiano com os estudantes**” (São Paulo, 2019, p. 91. Grifo nosso).

No entanto, mesmo diante do que é previsto no documento de referência, destaca-se a escolha da SME/SP por assumir uma posição mais assertiva para orientar a elaboração dos instrumentos de sondagem em busca de garantir uma aproximação mais estreita entre o documento de referência curricular da rede de ensino e os conteúdos mobilizados nos instrumentos de avaliação diagnóstica.

Quando essa aproximação é desafiada pelas diferenças entre os conhecimentos prescritos para serem ensinados e as



especificidades dos saberes que os estudantes trazem para a sala de aula, parece ser do professor a responsabilidade por diminuir a distância entre uns e outros, distância a ser diagnosticada e superada com o emprego da avaliação:

Há um planejamento do que precisa ser ensinado (**a partir do documento curricular**), mas também existe uma turma real de estudantes com diferentes saberes construídos que precisam avançar em suas aprendizagens. É o processo avaliativo que indica a distância entre esses dois aspectos e, então, o que é preciso o professor fazer para garantir a aprendizagem de todos a partir de planejamentos adequados à turma (São Paulo, 2019, p. 55. Grifo nosso).

Dessa forma, considerando-se que o Currículo da Cidade assuma a centralidade esperada pela SME/SP no trabalho de planejamento das aulas de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pergunta-se: como se caracteriza o diálogo estabelecido entre as diretrizes curriculares e as orientações para o acompanhamento avaliativo do processo pedagógico?

É importante ressaltar que a atenção neste trabalho recaiu sobre a avaliação da aprendizagem; não se optou por discutir as avaliações de sistemas e/ou avaliações institucionais, embora seja importante ressaltar que “esses três níveis de avaliação não são isolados e necessitam estar em regime de permanentes trocas, respeitados os protagonistas, de forma que se obtenha legitimidade técnica e política” (Fernandes, Freitas, 2007, p. 18). Está-se tratando, portanto, da avaliação da aprendizagem, “em que o professor tem um protagonismo central” (Fernandes, Freitas, 2007, p. 18). No caso específico, volta-se a atenção a uma política de orientação de sondagens de aprendizagem sobre leitura.

Ao se focalizar esse âmbito da avaliação, assumiu-se concordância com Roldão e Ferro (2015, p. 570), quando afirmam que “a avaliação das aprendizagens se constitui como parte integrante do desenvolvimento curricular, como regulação e aferição das aprendizagens intencionalizadas mediante a ação de ensinar”. Nesse sentido, a avaliação implicaria em juízo de valor e tomada de decisões que visam a melhoria dos



processos sob análise: “A avaliação é um domínio fundamental do conhecimento porque nos permite formular juízos acerca de todas as áreas de funcionamento da sociedade e tomar decisões fundamentadas, tendo em vista a sua melhoria” (Fernandes, 2013, p.13).

É necessário apontar que a atividade escolar de avaliação demanda um conjunto complexo de conhecimentos. Assim, no seu planejamento, é preciso tomar decisões que tenham potencial para contribuir para o desenvolvimento das aprendizagens. Para isso, é necessário contar com repertório consistente para responder a algumas questões fundamentais: Por que avaliar (Quais as finalidades da avaliação)? O que avaliar? Quais instrumentos de avaliação respondem às finalidades que assumo para a avaliação? Quando e como conceber e conduzir as atividades de avaliação? Como os resultados das avaliações podem contribuir para o ensino e para a aprendizagem?

Também Roldão e Nunes (2015, p. 587) apontam para esse repertório necessário, ressaltando que “uma das condições para a construção de uma avaliação reguladora é a de que os objetivos pedagógicos sejam claros e os critérios de avaliação sejam conhecidos e estejam assimilados pelos atores mais diretamente envolvidos no processo de ensinoaprendizagem” (Roldão, Ferro, 2015, p. 587).

Outro elemento que evidencia o desafio de avaliar é que, certamente, no contexto atual, as práticas avaliativas e os instrumentos elaborados terão que guardar relação com o que estabelece o currículo prescrito, e, ainda mais centralmente, com o que se desenvolve no trabalho de ensino. Ademais, para além das informações levantadas na prática cotidiana de sala de aula, uma rede de ensino pode conduzir outras ações avaliativas, de modo que “a coleta dos dados obtidos com os instrumentos que se referenciam nos programas gerais de ensino revelará aquilo que os estudantes aprenderam ou não aprenderam” (Fernandes, Freitas, 2007, p. 28). Estes autores reconhecem assim a relevância de garantir “a possibilidade de se ter instrumentos destinados a informar aos estudantes e responsáveis, bem como às secretarias de educação acerca da aprendizagem dos estudantes” (Fernandes, Freitas, 2007, p. 31).



Como isso se articula nas tomadas de decisão sobre o que e como avaliar? Questiona-se a finalidade assumida para a realização das sondagens de aprendizagem orientadas e instrumentalizadas por meio de materiais produzidos centralmente.

Nesse sentido, busca-se observar os desafios de avaliar quando se tem um currículo prescrito que se estrutura com base no estabelecimento das competências e habilidades que podem se desenvolver de modos diversos em função da experiência do sujeito que aprende e do objeto a ser conhecido. No caso da leitura, que se constitui, ao mesmo tempo, como uma prática social e uma atividade subjetiva, o que significa avaliar competências e habilidades? Como estabelecê-las objetivamente? Como conhecer seus efeitos sobre o sujeito que lê?

4.1 PRESCRIÇÕES CURRICULARES E ORIENTAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DAS PRÁTICAS DE LEITURA

Para os fins assumidos nesta análise, destacam-se no Quadro 1 (na página seguinte) alguns objetos de conhecimento associados à leitura, bem como as habilidades a eles associadas, conforme definido para o Ciclo Interdisciplinar, no Currículo da Cidade (São Paulo, 2019).



**Quadro: Objetos de Conhecimento e Habilidades
associados à leitura no Ciclo Interdisciplinar**

Objetos de conhecimento			
Capacidades de compreensão do texto	Capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto	Comportamento de leitura	Procedimentos de leitura
Habilidades	Habilidades	Habilidades	Habilidades
Realizar antecipações a respeito do conteúdo do texto, utilizando o repertório pessoal de conhecimento sobre o tema/ assunto, as características da linguagem própria do gênero, do portador e veículo de publicação, verificando ao longo da leitura se as antecipações realizadas se confirmaram ou não.	Identificar a finalidade da leitura, as características que envolvem essa prática social, na qual irá interagir (saraus, rodas de leitores, clubes de leitura, seminários, slams, leitura dramática, mesas-redondas, redes sociais, entre outras) e o contexto de produção específico daquela situação da qual participará ouvindo e/ ou lendo.	Comentar com colegas, professor e/ou autores – o material de leitura, para compartilhar impressões e aprimorar os critérios pessoais de apreciação estética.	Marcar trechos a serem ressaltados, no processo de leitura, grifando-os, circulando-os e realizando anotações, porque representam dúvidas, porque se discorda deles, porque parecem significativos para o tema ou, então, porque merecem comentário em uma situação de discussão coletiva.
Localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada.	Reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às finalidades do texto (caixa alta, negrito, itálico, sombreado de trechos do texto, presença de tabelas, infográficos e imagens, hiperlinks, boxes explicativos, presença ou ausência de citação, entre outros).	Participar e organizar eventos de leitura, como saraus, slams, feiras, mediação de leitura, clube de leitura, entre outros.	Selecionar textos de diferentes fontes para pesquisa com ajuda do professor por meio de sumários, títulos, subtítulos, chamadas dos links, entre outros.

[continua]



[continuação]

Inferir informações a partir do texto (inferência local) ou de conhecimento prévio do assunto (inferência global), a depender da complexidade do texto selecionado. Articular trechos e informações do texto, de acordo com o conteúdo temático e a finalidade da atividade, para elaborar sínteses do assunto tratado.	Reconhecer a presença de relações de intertextualidade e de interdiscursividade nos textos lidos, bem como os efeitos de sentidos produzidos por esse recurso.	Escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações: objetivos de leitura ou gosto pessoal, linguagem (estilo de dizer do autor), autores e/ou ilustradores preferidos, indicação de outros leitores, coleção, projeto editorial, capa, título, ilustrações, quarta capa etc.	Grifar e/ou copiar informações que interessam para o estudo, com o auxílio do professor, organizando-as em forma de notas e/ou esquemas pré-orientados que sintetizem as ideias mais importantes dos textos lidos e as relações entre elas
Estabelecer relações entre o conteúdo do texto situações externas a ele, elaborando generalizações.	Identificar a presença de outras linguagens, como constitutivas dos sentidos dos textos, impressos e digitais.	Conhecer e frequentar diferentes espaços de leitura dentro e fora do contexto escolar (sala de leitura, bibliotecas, espaços de leitura da comunidade em geral, centro-cultural, eventos literários, entre outros).	----

Fonte: Currículo da Cidade (São Paulo, 2019, p. 116-117. Grifos no original).

Dos quatro objetos de conhecimento referentes às práticas de leitura, definidos no documento, desdobram-se 15 habilidades a serem desenvolvidas por estudantes do 4º, 5º e 6º anos do Ensino Fundamental. É de se esperar, pelo que se postula neste mesmo documento, que essas habilidades sejam em alguma medida tomadas em consideração quando da produção de orientações para a elaboração de instrumentos de avaliação – inclusive no momento de conceber perguntas que comporão o banco de questões disponibilizado aos professores.



Algumas das habilidades são passíveis de focalização em uma avaliação conduzida pelo professor a partir de observações realizadas em aula, como, por exemplo: comentar – com colegas, professor e/ou autores – o material de leitura; escolher livros, em rodas de leitura, orientando-se por diferentes critérios e informações; grifar e/ou copiar informações que interessam para o estudo, com o auxílio do professor, organizando-as em forma de notas e/ou esquemas pré-orientados. Outras, são mais facilmente observáveis por meio da aplicação de um instrumento de avaliação, foco da atenção neste texto. Por exemplo: localizar informações explícitas, considerando a finalidade da leitura que está sendo realizada; reconhecer os efeitos de sentidos decorrentes do uso de recursos discursivos empregados nos textos, avaliando sua adequação às finalidades do texto; reconhecer a presença de relações de intertextualidade e de interdiscursividade nos textos lidos, bem como os efeitos de sentidos produzidos por esse recurso.

No que se refere à orientação da avaliação diagnóstica das práticas de leitura, os objetos do conhecimento previstos pela SME são “as capacidades de compreensão, de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto, e de leitura em voz alta”. Em relação à “Capacidade de compreensão” e à “Capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto”, objetos da presente análise, indica-se no documento o que se deve observar com a aplicação do instrumento de avaliação: 1. Localização e/ou retomada (cópia) de informações; 2. Produção de inferências locais e de inferências globais (São Paulo, 2023, p. 10).

4.2 REFLEXÃO (APRECIAÇÃO E RÉPLICA DO LEITOR EM RELAÇÃO AO TEXTO)

Ainda de acordo com o documento (São Paulo, 2023), o instrumento de avaliação diagnóstica preparado pelos professores deve se estruturar de modo a apresentar.

(...) um texto/trecho/gênero pequeno **da ordem do narrar, outro da ordem do relatar e outro ainda da ordem do argumentar, cada um deles seguido de** três perguntas



“com possibilidade de respostas abertas (localização, inferência e reflexão)” (Grifos nossos).

Prosseguindo na orientação do trabalho do professor, define-se que, para cada uma das 9 (nove) respostas dadas pelos(as) estudantes de modo individual, o professor deve registrar na Plataforma de Sondagem se a resposta se mostra adequada ou inadequada no que se refere à capacidade avaliada ou não respondida, quando entregue em branco pelos estudantes.

No intuito de conduzir uma discussão sobre o que se estabelece nos documentos de referência para avaliação diagnóstica em relação à “Capacidade de compreensão” e à “Capacidade de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto”, mencionadas acima, serão consideradas as categorias propostas por Marcuschi (2003) para classificar os tipos de perguntas que encontrou no tratamento analítico de um conjunto amplo de livros didáticos para conhecer as atividades neles existentes voltadas à avaliação da compreensão leitora. De acordo com o autor referido, o que em geral se pede ao aluno nos livros didáticos pode ser tipificado da seguinte maneira:

- *A cor do cavalo branco de Napoleão*: perguntas “de perspicácia mínima, autorrespondidas pela própria formulação”.
- Cópia: perguntas de transcrição de passagens do texto lido.
- Objetivas: perguntas “sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (*O quê, quem, quando, como, onde...*) numa atividade de pura decodificação”.
- Inferenciais: “mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas”.
- Globais: “levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos”, como, por exemplo, “qual a moral de história”, “que outro título você daria (para ela)?”
- Subjetivas: “em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade”.



- Vale-tudo: “indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar”.
- Impossíveis: “exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos”.
- Metalinguísticas: “indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais” (Marcuschi, 2003, p. 76-77).

A fim de exemplificar esse tipo de análise, será aqui observada uma atividade de avaliação de leitura elaborada por professoras que atuam no 4º ano do ensino fundamental em uma das escolas-campo da pesquisa, com base no material de orientação disponibilizado pela SME/SP. Trata-se, portanto, de um exemplo de escolha que professores vêm realizando frente às definições curriculares, às orientações para a atividade diagnóstica e ao conjunto mais amplo de condições de desenvolvimento do seu trabalho pedagógico. A intenção é promover reflexões sobre esses fatores que podem estar potencializando ou fragilizando as escolhas docentes no sentido da promoção de condições favoráveis às aprendizagens. A atividade se apresenta da seguinte forma:

Orientações: Leia o texto para responder às questões

Texto 1. Furto de Flor de *Carlos Drummond de Andrade*

Furtei uma flor daquele jardim. O porteiro do edifício cochilava e eu furtei a flor. Trouxe-a para casa e coloquei-a no copo com água. Logo senti que ela não estava feliz. O copo destina-se a beber, e a flor não é para ser bebida.

Passei-a para o vaso, e notei que ela me agradecia, revelando melhor sua delicada composição. Quantas novidades há numa flor, se a contemplarmos bem. Sendo autor do furto, eu assumira a obrigação de conservá-la. Renovei a água do vaso, mas a flor empalidecia. Temi por sua vida. Não adiantava restituí-la ao jardim. Nem



apelar para o médico das flores. Eu a furtara, eu a via morrer.

Já murcha, e com a cor particular da morte, peguei-a docemente e fui depositá-la no jardim onde desabrochara. O porteiro estava atento e repreendeu-me:

– Que ideia a sua, vir jogar lixo de sua casa neste jardim!

- **Questão 01:** Por que o narrador-personagem conseguiu furtar a flor com facilidade?

- **Questão 02:** O que o narrador-personagem sentiu ao ver sua flor murchando?

- **Questão 03:** O narrador-personagem furtou a flor que queria, mas não ficou satisfeito. Reflita se ele escolheu a melhor maneira de tê-la.

Empregando a proposta de classificação de Marcuschi (2003) para caracterizar as perguntas feitas na atividade em análise, a Questão 1 pode ser classificada como do tipo *objetiva*: ainda que seja formulada orientando-se para as condições que favoreceram a ação do narrador-personagem, e que qualifique para o leitor essas condições, isto é, a facilidade encontrada para o furto, a resposta mesma à questão consiste em localizar uma informação objetiva: “o porteiro cochilava”. Nesse sentido, o modo como foi formulada a pergunta pode evidenciar ao leitor em formação aspectos do texto que porventura ele não tenha notado em sua leitura, o que é positivo; ainda assim, a resposta solicitada se caracteriza pela objetividade.

A questão 2 se caracteriza também por ser do tipo *objetiva*, uma vez que bastaria localizar a informação relativa ao medo experimentado pelo narrador-personagem quando menciona que observava que a flor empalidecia. Como para a questão 1, neste caso também a formulação da pergunta pode evidenciar para o leitor um aspecto que ele não tenha notado ao ler o texto, no caso, a relação entre os termos *empalidecer* e *murchar*, o que também é algo positivo do ponto de vista formativo. No que se refere à compreensão leitora, no entanto, a



habilidade verificada parece ser mesmo a de saber localizar de forma objetiva uma dada informação presente no texto.

Já a questão 3 solicita do leitor a realização de um cálculo que inclui elementos expressos na própria narrativa, relativos às emoções e atitudes do narrador-personagem em resposta às mudanças nas condições apresentadas pela flor ao longo do tempo em que a teve junto a si, e elementos que estão subentendidos, de caráter moral ou ético, relacionados à efetivação de um furto. A pergunta, assim, define previamente a resposta que lhe deve ser oferecida. Parece não se tratar, portanto, de uma questão que busque avaliar a capacidade de localizar informações ou de realizar inferências, mas uma pergunta do tipo *subjetiva*, que conduz o leitor, no entanto, para uma conclusão de fundo moral.

A atividade parece responder assim de modo parcial ao que se estabelece no documento de referência para a realização das avaliações: prevalecem as atividades de localização e/ou retomada de informações; a observação da capacidade de realizar inferências por parte do aluno não aparece na atividade analisada, ainda que possa ser favorecida pelo modo como as perguntas feitas buscam evidenciar aspectos do texto que possam ser de difícil compreensão para o leitor em formação. A avaliação sobre a capacidade de reflexão parece ser limitada pela determinação de caráter moral e ético que orienta a resposta a ser oferecida.

CONSIDERAÇÕES

As perguntas direcionadas ao texto na atividade diagnóstica tomada como exemplo nesta análise, portanto, não se aproximam dos objetivos de avaliar se o leitor em formação se mostra capaz de produzir inferências locais ou globais com a leitura que realiza do texto. Assim, se o intuito da atividade é o de localizar as capacidades de leitura dos alunos quanto ao progresso que possam fazer em seus processos formativos, movimentando-se, portanto, de uma leitura mais superficial, a outra em que efetuem cálculos para a apreensão de sentidos não oferecidos diretamente pelo texto, as perguntas não possibilitam identificar essa diferenciação nas respostas oferecidas pelos alunos, uma vez que não há essa graduação em sua sequência.



Por outro lado, observa-se o cuidado com a proposição de perguntas ao texto que favoreçam a apreensão de aspectos que podem não lhe serem compreensíveis em razão do nível do desenvolvimento leitor, da temática abordada, ou, mesmo, a complexidade composicional do texto lido. A atividade de avaliação poderia constituir, então, um momento formativo importante para o leitor iniciante.

Observam-se, assim, os desafios que se colocam para que as atividades realizadas em sala de aula possam responder ao currículo prescrito quando este se refere aos princípios de progressão nas competências e habilidades dos sujeitos da aprendizagem, e não, por exemplo, nas características dos objetos do conhecimento. Para se diagnosticarem competências e habilidades de leitura é preciso selecionar textos em que elas possam se manifestar, isto é: os textos devem se adequar às competências e habilidades a serem avaliadas, o que é algo bastante difícil de se conseguir dada a complexidade do conjunto de conhecimentos prévios que um texto demanda para sua compreensão e interpretação.

A leitura é sempre um processo situado e concreto, fundado na base material do texto. Daí a dificuldade de se diagnosticar leitura como se ela fosse uma capacidade não dependente das bases materiais de produção dos sentidos. No caso em estudo, a materialidade do processo de leitura se mostra no cuidado observado nas questões direcionadas ao texto para garantir que o leitor compreenda elementos do texto que porventura lhe sejam ainda desconhecidos. Essa materialidade parece ser a base para a formação do leitor, o que um currículo baseado em competências e habilidades desconsidera, produzindo efeitos negativos para o ensino, a aprendizagem e os processos avaliativos. Soma-se a isso, a pouca clareza acerca da relação entre o que se define como conhecimentos relevantes a serem ensinados, no documento curricular, e o que se prioriza em documentos que visam a orientação do trabalho de professores para conduzir a avaliação das aprendizagens de seus alunos.



REFERÊNCIAS

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre o currículo**: Currículo e Avaliação. MEC/SEB, 2007.

ROLDÃO, Maria do Céu, FERRO, Nuno. O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 570-594, set./dez. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**. Ensino Fundamental. Componente Curricular: Língua Portuguesa. SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Avaliação no contexto escolar**: vicissitudes e desafios para (re)significação de concepções e práticas. 2020. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/avaliacao-no-contexto-escolar-vicissitudes-e-desafios-para-ressignificacao-de-concepcoes-e-praticas/>. Acesso em: 16/10/2024.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Língua Portuguesa**: instrumento de acompanhamento docente – Ciclos Interdisciplinar e Autoral. 2023.

SIQUEIRA, Valéria Aparecida de Souza; FREITAS, Pâmela Félix; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Professores e lacunas formativas em avaliação da aprendizagem: evidências e problematizações. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 47, e 241339, 2021.

SOUSA, Esmeraldina Januario de, NASCIMENTO, Francisco Cartegiano de Araújo, CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima. Avaliação reguladora em perspectiva: uma bússola orientadora dos processos de ensino e de aprendizagem. **Estudos Aplicados em Educação**, v. 8, e20239266, jan.-dez., 2023.



[1] A pesquisa conta com apoio da Fapesp (Auxílio Regular 2022/6782-0) e do CNPq (311397/2023-9; 07622/2022-3).

[2] O currículo da rede municipal de ensino de São Paulo é constituído de três ciclos com três anos cada: o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano), em que o objetivo, como sua denominação evidencia, é consolidar os processos de aquisição da escrita; o ciclo interdisciplinar (4º, 5º e 6º ano) se caracterizaria por promover o diálogo formativo entre os componentes constituintes do currículo; e o ciclo autoral (7º, 8º e 9º ano) teria por objetivo promover o desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes ao final de seu percurso formativo no Ensino Fundamental.



PARTE II

SABERES DA DIDÁTICA E PERSPECTIVAS CRÍTICAS DA INOVAÇÃO EDUCATIVA

5

INOVAÇÃO COMO PARADIGMA E DIDÁTICA (QUASE) SEM PEDAGOGIA

Joana Peixoto

A partir da crise econômica global de 1929, a inovação passou a ser reconhecida como um pilar fundamental da economia capitalista. Para se desenvolver, o capitalismo necessitava de novas mercadorias que pudessem expandir as relações comerciais e aumentar a mais-valia^[1]. Foi nesse contexto que a economia se tornou a base para o sentido positivo atribuído ao termo inovação que, posteriormente, estendeu-se para áreas como saúde, educação e arte. Hoje em dia, parece que a inovação é uma necessidade em todos os campos da vida (Alves Filho, 2022; Alves Filho; Oliveira; Echalar, 2024; Brüseke, 2014; Cros, 1997; Peixoto, 2020; Peixoto; Oliveira; Echalar, 2022).

A inovação tem sido apresentada como solução para diversos problemas, quase como uma panaceia universal. Na esfera social, por exemplo, a inovação tecnológica almeja conectar pessoas ao redor do mundo, visando à promoção da inclusão social e do acesso à informação através da criação de plataformas de comunicação. Na economia, a inovação ambiciona impulsionar a eficiência e a competitividade, gerando empregos e estimulando o crescimento, por meio de modelos de negócios e processos produtivos. No campo cultural, a inovação almeja ampliar os horizontes da criatividade humana ao produzir novas formas de expressão artística, como a arte digital



e a realidade aumentada. Na indústria, postula-se a revolução da produção por meio da redução de custo e da melhoria da qualidade dos produtos, mediante a adoção de tecnologias como a inteligência artificial. Na educação, a inovação tem sido projetada para transformar métodos de ensino com a introdução de ferramentas digitais que devem personalizar o aprendizado e tornar o conhecimento mais acessível.

No que concerne ao campo educacional, a associação automática entre inovação tecnológica e transformação das práticas pedagógicas é identificada como tendência em revisão bibliográfica que cobre o período que vai de 1996 a 2024, a partir de pesquisas sobre as relações entre educação e tecnologia realizadas pelo *Kadjót*^[2] (Peixoto; Echalar, 2025). Isto como corolário de outra tendência, que é aquela que apresenta a inovação tecnológica como condição social inevitável. De acordo com essa perspectiva, a apropriação do mais novo aparato tecnológico não seria uma possibilidade ou uma opção, mas uma exigência para a continuidade e a relevância de qualquer setor da vida social.

A inovação da educação via inovação tecnológica, detectada pelas pesquisas acima referidas, orienta-se destacadamente: (i) pela inovação tomada como paradigma e (ii) pela subsunção dos fundamentos pedagógicos às funcionalidades técnicas dos dispositivos pedagógicos.

Cada um destes aspectos será abordado a seguir, de forma a explicar duas questões deles decorrentes e que obstruem o desenvolvimento das bases de um projeto de educação como formação humana^[3], quais seja relação mecânica entre uso de tecnologia e mudança educacional é estratégia de um modelo neoliberal gerencialista de educação para afirmar a ideia de que a tecnologia por si só transforma a educação, encobrendo elementos essenciais da relação pedagógica.

5.1 A INOVAÇÃO COMO PARADIGMA ECONÔMICO

O exame da inovação tecnológica na educação exige a evidenciação de suas mediações históricas e estruturais no modo de produção capitalista. Introduzimos, assim, o exercício de apreensão da realidade em sua totalidade concreta,



superando a aparência imediata dos fenômenos para revelar suas contradições essenciais.

Conforme já exposto, a inovação é vista como uma necessidade inquestionável porque agiliza, facilita e aprimora os processos, por meio da novidade tecnológica adotada. No entanto, a inovação tecnológica não é um fenômeno neutro ou meramente técnico, mas uma manifestação da condição objetiva na qual ela é gestada, produzida, disseminada e apropriada. O chamado desenvolvimento tecnológico não se constitui em um universo autônomo e dissociado da vida social como um todo, como se depreende da ideia de impacto tecnológico: a tecnologia não é um corpo estranho, como um cometa que invade a atmosfera do planeta educação, impactando-o. A tecnologia é indissociável do trabalho social humano.

5.1.1 Crítica estrutural ao papel da inovação tecnológica sob o capitalismo: acumulação de capital e projeto gerencialista neoliberal

Na sociedade capitalista, o trabalho reflete a divisão de classes, produzindo e reproduzindo as relações de exploração. A burguesia detém os meios de produção (fábricas, terras, máquinas, capital) e compra a força de trabalho do trabalhador. A classe trabalhadora vende sua força de trabalho em troca de um salário, que mascara a exploração presente na mais-valia, diferença entre o valor da mercadoria produzida e o custo de seus componentes (matérias-primas, energia, equipamentos e força de trabalho) (Marx, 1994).

Assim, a jornada de trabalho divide-se entre o trabalho necessário, tempo para reproduzir o valor da força de trabalho (salário), e o sobretrabalho, que se refere ao tempo não pago, fonte da mais-valia. O capitalista paga pelo valor da força de trabalho, mas se apropria do trabalho efetivamente realizado (Marx, 1994).

O trabalho, segundo esta lógica, é organizado para servir à acumulação de capital, e sua estrutura desigual só se sustenta através da exploração de uma classe pela outra. Desse modo, a classe trabalhadora é submetida a jornadas exaustivas, à alienação (perda de controle sobre o que produz e como



produz) e à precarização, enquanto a burguesia apropria-se dos frutos do seu trabalho.

A técnica e a tecnologia ocupam um lugar central e contraditório na organização do trabalho sob o capitalismo: por um lado, potencializam a produtividade e, por outro, intensificam as possibilidades de exploração, controle e fragmentação do trabalho. Pela mediação desta contradição, o avanço tecnológico é subordinado à lógica da acumulação.

A ampliação da mais-valia pode ser alcançada pelo prolongamento da jornada de trabalho, aumentando o sobretrabalho de forma direta (mais-valia absoluta) e pela elevação da produtividade via mecanização, intensificação do ritmo ou reorganização do processo produtivo, reduzindo o tempo de trabalho necessário em relação ao sobretrabalho (mais-valia relativa).

No entanto, a extração de mais-valia absoluta depara-se com limites físicos, como a exaustão do trabalhador, e com barreiras sociais, como as formas de resistência organizadas pela classe trabalhadora. Esses obstáculos impulsionam o capital a revolucionar continuamente sua base técnica, substituindo a dependência da exploração extensiva (jornadas exaustivas) por ganhos de produtividade via inovação tecnológica.

Ou seja, a inovação tecnológica provê os limites impostos pelas formas iniciais de produção capitalista, que dependiam fundamentalmente da mais-valia absoluta, obtida diretamente pela manipulação salarial, ou indiretamente, por meio da redução dos custos de reprodução da força de trabalho.

Essa dinâmica caracteriza a especificidade histórica do capitalismo: a acumulação depende não apenas da exploração direta, mas também da transformação constante do processo produtivo, incorporando ciência e tecnologia como forças produtivas subordinadas ao capital (Marx, 1994).

Seja pela intensificação do trabalho (mais-valia absoluta) ou pelo aumento da produtividade (mais-valia relativa), as transformações no processo produtivo sempre se materializam em novas tecnologias incorporadas ao capital. Essas mudanças redefinem as formas de acumulação, aprofundando a exploração sob novas bases técnicas e sociais (Marx, 2011). Por isso é importante demarcar que, no capitalismo, a tecnologia não representa apenas eficiência técnica, ela se constitui



simultaneamente em instrumento de dominação de classe. O desenvolvimento técnico é determinado pelas relações sociais de produção.

Em síntese, a automação: (i) reduz o tempo de trabalho necessário, barateando mercadorias e aumentando a mais-valia relativa; (ii) desqualifica o trabalhador, substituindo habilidades artesanais por gestos repetitivos, aprofundando a alienação; (iii) cria o exército industrial de reserva, pois desemprega trabalhadores, pressionando os salários para baixo (Marx, 2011). Decorre daí ser possível afirmar que, sob o capitalismo, o progresso técnico é sinônimo de degradação humana.

Para o capital, a tecnologia é um meio de superar os limites da exploração tradicional, garantindo lucro, mesmo diante da resistência da classe trabalhadora. Para o trabalhador, significa a permanente reconfiguração de sua dominação – seja pela substituição do trabalho manual por máquinas, seja pela precarização via automação. A história do capitalismo é, desse modo, a história da subordinação da técnica à lógica da acumulação, na qual cada salto produtivo consolida novas formas de extração de mais-valia – e, com elas, novas contradições e lutas.

5.1.2 Ideologia do progresso técnico: naturalização da desigualdade e desvirtuamento do trabalho pedagógico-didático

O discurso hegemônico apresenta a tecnologia como sinônimo de progresso inevitável, ocultando as contradições que a mediam, tais como: (i) a naturalização do desemprego tecnológico, como se fossem os autômatos, e não o capitalismo, os responsáveis pela miséria; (ii) a exclusão social, pois aqueles que não se adaptam às novas demandas do mercado são considerados incapazes e não vítimas de um sistema excludente; (iii) a mistificação da inovação, escondendo que grandes avanços (como a inteligência artificial) servem primeiramente ao lucro e não às necessidades de uma existência humana digna.

Assim, a estrutura desigual do trabalho não é acidental, mas funcional ao capitalismo. A ideologia dominante mascara essa desigualdade, apresentando o trabalho assalariado como livre e justo, ignorando que a liberdade do trabalhador é, na



verdade, a liberdade de vender sua força de trabalho ou passar fome (Marx; Engels, 2010). O acesso a funções que exploram menos o trabalhador é condicionado pela origem de classe e não pelo mérito individual, como nos apresenta o Estado e seus aparelhos.

No capitalismo contemporâneo, a educação prioriza a valorização do capital, especialmente através da chamada industrialização da educação (Moeglin, 2010; Mendonça; Vieira; Antunes, 2018). O termo *EdTech* (abreviatura de *Educational Technology*) tem sido adotado para nomear este processo (Mendonça; Vieira; Antunes, 2018; Saura, 2025; Saura; Adrião; Arguelho, 2024). Ele se refere a empresas, plataformas ou soluções tecnológicas aplicadas à educação com os objetivos de: (i) otimizar os processos educacionais, por meio de ferramentas para a gestão escolar ou avaliações automatizadas, por exemplo; (ii) personalizar a educação, utilizando a chamada inteligência artificial ou plataformas adaptativas que personalizam conteúdos conforme desempenho do aluno-usuário e (iii) democratizar o acesso, através de cursos *online* e aplicativos ditos “gratuitos”^[4].

No Brasil, a industrialização da educação por meio das *Edtech* tem se estruturado em programas e políticas denominadas por educação digital^[5]. A inovação tecnológica não é um fenômeno isolado, mas parte do gerencialismo neoliberal que domina as reformas educacionais (Freitas, 2016, 2018; Silva; Cruz, 2021). A articulação entre tecnologia e política educacional no processo contemporâneo de acumulação de capital atribui funções estruturais à inovação tecnológica, a saber:

- Mercantilização da educação: processo por meio do qual o conhecimento e as instituições educacionais são submetidos à lógica do mercado, da concorrência e do lucro, de maneira que: (i) a educação passa a ser considerada como um serviço e não como direito social; (ii) as instituições públicas são geridas como empresas, adotando métricas de eficiência, produtividade e competitividade e (iii) o conhecimento é tratado como um produto, vendido na forma de cursos, plataformas digitais, certificações e pacotes educacionais. A tecnologia é justificada como meio de otimizar recursos, o que significa cortes no financiamento público e financeirização (Freitas, 2016). Nesse contexto, a inovação tecnológica não é



um simples avanço pedagógico, mas uma ferramenta estratégica do capital para aprofundar a privatização, a financeirização e a precarização da educação pública.

- A tecnologia como vetor de mercantilização: desdobra-se em dinâmicas distintas e articuladas: (i) a financeirização, processo por meio do qual bancos e fundos de investimentos adquirem escolas e universidades; desta forma, o capital financeiro transforma a educação em ativos – bens pertencentes que podem ser convertidos em dinheiro e gerar lucro (Freitas, 2018; Leher, 2021); (ii) a comodificação, estratégia mercadológica que transforma o conteúdo curricular em produto vendável, por meio da venda de cursos *online* e materiais didáticos (Saura; Adrião; Arguelho, 2024); (iii) a privatização, que se refere à terceirização de serviços educacionais por meio de *lobbies* que lucram com escolas públicas privatizadas ou com a transferência da gestão pública para o setor privado (Adrião, 2022). As ferramentas digitais de gestão coletam dados que permitem gerenciar a educação como um negócio, priorizando métricas (tempo de tela, taxas de conclusão) em vez de processos pedagógicos. Sistemas como o *Google Classroom* viabilizam o monitoramento de desempenho docente e discente em tempo real, alinhando-se à lógica do *accountability* (prestação de contas quantificável).
- Precarização do trabalho docente: a automação e o controle digital sobre o ensino reduzem a autonomia do professor, substituindo sua *expertise* por algoritmos e métricas de desempenho.
- Avaliação meritocrática: sistemas de monitoramento digital (como o *big data* educacional) aprofundam a lógica da *accountability*. Se um aluno não aprende com a tecnologia, a culpa é dele (ou do professor, por não saber usar a ferramenta) e não do sistema que impôs uma solução padronizada, sem considerar contextos específicos. Ou seja, responsabiliza-se individualmente professores e alunos pelo desempenho das escolas, ocultando as determinações econômicas da desigualdade. Como exemplo, temos as políticas de inclusão digital, que distribuem *tablets* para comunidades



de regiões periféricas, onde a internet é precária ou ausente.

- **Desmonte da escola pública:** sob o discurso da modernização, o Estado transfere para a iniciativa privada a gestão de plataformas e conteúdos, fragilizando o caráter público e democrático da educação. A tecnologia é apresentada como uma solução mais eficiente e barata do que professores bem-remunerados e estruturas públicas robustas. Podemos exemplificar com as plataformas de ensino adaptativo (como *Khan Academy*, *Duolingo*), que substituem parcialmente o trabalho docente, reduzindo custos para o Estado. Verifica-se um alinhamento ao chamado capitalismo de plataformas (Véras de Oliveira; Bridi, 2024), por meio do qual grandes empresas (*Google*, *Microsoft*, *Meta*) oferecem ferramentas “gratuitas” para escolas, mas monetizam dados de alunos e criam dependência de seus sistemas.

Esse quadro alinha-se ao modelo neoliberal gerencialista aplicado à educação, que se caracteriza basicamente pelo foco na eficiência e em resultados mensuráveis (rankings, métricas de desempenho, produtividade), pela privatização e mercantilização da educação (escolas como empresas, alunos como clientes), pela terceirização de soluções educacionais (contratação de pacotes tecnológicos privados) e pela desresponsabilização do Estado pela educação, ao transferir a qualidade do ensino para a competitividade individual (Freitas, 2016, 2018; Silva; Cruz, 2021). Esse modelo domina as políticas educacionais globais, impulsionado por organismos como Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e grandes corporações de *EdTech* (Morozov, 2018; Saura, 2025; Saura; Adrião; Arguelho, 2024; Shiroma, 2018).

Se a tecnologia é vista como solução, o papel do professor é reduzido ao de um operador de ferramentas, negligenciando-se seu conhecimento pedagógico e específico a um dado campo do conhecimento (a partir do ensino fundamental II). A inovação tecnológica é vendida como um produto (cursos *online*, plataformas adaptativas), priorizando a escalabilidade^[6] e o lucro, em detrimento da dimensão pedagógica.



Em síntese, a tecnologia é apresentada como um progresso autoevidente, mas essa aparência esconde sua base material. Sob a lógica do capital financeiro, a inovação tecnológica impulsiona os interesses do mercado, no sentido de colocar em evidência a educação como produto lucrativo. Grandes corporações promovem ferramentas digitais como soluções revolucionárias, criando um ciclo de dependência e consumo de tecnologias (Morozov, 2018). A inovação, nesse contexto, gera lucro para empresas cujo poder consolida-se no controle de plataformas educacionais, de dados de usuários e de infraestrutura digital.

A ideologia capitalista atribui à tecnologia um poder mágico, obscurecendo suas relações materiais (quem produz, quem lucra, quem é excluído). Isso leva à supervalorização de ferramentas e a uma espécie de substituição do trabalho pedagógico-didático por aplicações tecnológicas. A crença de que a tecnologia por si só transforma a educação ignora teorias educacionais como fundamento de paradigmas pedagógicos. Essa visão reduz a educação a um processo de eficiência técnica.

5.2 A INOVAÇÃO COMO PARADIGMA EDUCACIONAL: UMA DIDÁTICA QUASE SEM PEDAGOGIA

A crítica ao modelo neoliberal gerencialista de educação coloca em evidência a imprescindibilidade da mediação pedagógica-docente e das condições materiais para a aprendizagem, o que remete diretamente aos fundamentos pedagógico-didáticos do processo e das relações formativas.

Diversas medidas apresentadas como soluções técnicas eficazes para os processos educativos, no sentido de alcançar resultados educacionais considerados satisfatórios, podem ser explicadas por alguns princípios do neoliberalismo gerencial:

- O autoempreendedorismo: a crença de que o professor pode manter sua função mediadora apenas distribuindo materiais midiáticos pretensamente atrativos (na forma de vídeos, simulações, fichas, *links*), transferindo ao estudante a responsabilidade por sua própria aprendizagem, ignora as condições materiais e sociais



necessárias para a efetiva apropriação do conhecimento. A aprendizagem é uma atividade intencional e socialmente mediada, que exige interações significativas e condições objetivas para sua realização (Leontiev, 1978). No entanto, acredita-se que estudantes sem acesso a computadores, à internet estável, a espaços adequados e ao acompanhamento familiar conseguem, por si só, superar barreiras econômicas, domésticas e emocionais para se engajar no processo de estudo e de aprendizagem. Verifica-se, desse modo, a ilusão do autoempreendedorismo na aprendizagem. Isto se funda no pressuposto de que o professor pode mediar conhecimentos e motivar a aprendizagem, apenas por meio da distribuição daqueles materiais didáticos.

- A fetichização da educação digital e a fragmentação do conhecimento: a educação digital desconsidera a precariedade das condições reais de ensino. Como aponta Libâneo (2016), a relação pedagógica não se reduz à transmissão de conteúdos ou ao envio de tarefas, mas exige mediação ativa e organização do conteúdo e de atividades, de maneira a promover a atividade mental do aluno. No entanto, verifica-se a entrega de conhecimentos^[7] de forma fragmentada – através de textos desarticulados, vídeos desconexos, exercícios sem contextualização –, desconsiderando a necessidade de articulação entre conceitos, linguagens e práticas (Vygotsky, 1991). Tal feito coloca sob a responsabilidade do estudante – muitas vezes sem domínio prévio da totalidade do conteúdo – o desafio de reconstruir sozinho essa estrutura, aprofundando ainda mais as desigualdades educacionais.
- Menosprezo pela importância do espaço escolar como ambiente organizado para a aprendizagem: para Davidov (1988), a atividade de estudo requer condições materiais e temporais específicas que a escola fornece, ao separar o tempo de aprendizagem das demandas cotidianas. A disseminação de recursos e meios pedagógico-didáticos *online*, como os aplicativos e as plataformas, amplia o tempo de estudo e de aprendizagem solitária e desestruturada. Estudantes de classes populares, sobrecarregados com tarefas domésticas, cuidados



familiares e trabalho informal, se veem impossibilitados de reproduzir em casa a disciplina e o foco exigidos pelo estudo formal.

A educação digital, ou melhor, a digitalização indiscriminada da educação, expressa uma concepção de educação que prioriza a eficiência superficial, em detrimento da qualidade social do ensino. A naturalização da fragmentação do conhecimento e a responsabilização individual dos estudantes reforçam uma lógica neoliberal que ameaça a função equalizadora da escola. É fundamental reafirmar a escola como espaço de mediação intencional, onde o conhecimento sistematizado e as interações sociais sejam acessíveis a todos, independentemente de sua origem. A aprendizagem não pode estar subsumida a recursos tecnológicos, justamente pelo seu forte vínculo com as condições materiais, a mediação docente e as interações sociais significativas.

Percebemos – na chamada educação digital – uma espécie de negligência em relação aos fundamentos pedagógicos da dimensão curricular e didática dos processos formativos. A seleção, a forma de organização e, sobretudo, de exposição dos conteúdos dá-se em função dos recursos digitais disponíveis. Verifica-se uma forte defesa da adoção de aplicativos e plataformas que permitam e – pretensamente – estimulem e orientem os estudantes a acessarem os conteúdos e realizarem tarefas de estudo. Os argumentos são aqueles que defendem o ensino personalizado e a aprendizagem eficaz. Os objetivos de ensino priorizam o aprimoramento de competências e habilidades para operar os meios tecnológicos que permitem acessar, armazenar e processar dados e informações, menosprezando o desenvolvimento de conceitos científicos.

Desse modo, a inovação como instrumento de acúmulo de capital articula-se à negligência, no que se refere aos fundamentos pedagógicos dos processos formativos, de maneira a se conformar ao projeto hegemônico de educação gerencialista, que é uma das faces da educação neoliberal.

O que estamos denominando por ‘negligência pedagógica’ é funcional ao gerencialismo, pela proposição de uma educação adaptável ao mercado (formando trabalhadores flexíveis e não cidadãos críticos), padronizada (para facilitar avaliações em larga escala) e despolitizada, ao negar a dimensão



basilar das desigualdades sociais e econômicas, porque isso exigiria mudanças estruturais, não apenas tecnológicas.

O desvirtuamento da educação, convertendo funções tecnológicas em paradigma pedagógico, tem se objetivado na priorização da forma sobre o conteúdo, pois o importante é utilizar as ferramentas com destreza, o que atinge a autonomia docente, pois seu tempo de trabalho é ocupado com a aplicação de pacotes prontos.

Da mesma forma, a negligência pedagógica orienta o trabalho docente para a persecução do atingimento de indicadores favoráveis de desempenho, reduzindo a educação à prestação de serviço. Como já dito, a articulação entre tecnologia e gerencialismo reduz o espaço educativo a um apêndice do mercado.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A inovação tecnológica é apropriada pela educação como mecanismo de acumulação capitalista, enquanto a pedagogia é negligenciada, reduzindo a educação a um mercado de soluções técnicas.

A articulação entre inovação tecnológica e gerencialismo educacional cria um ciclo perverso no qual o Estado (ou instituições privadas) adota(m) tecnologias como solução mágica, sem investir em formação docente e em infraestrutura do sistema educacional. As empresas de artefatos digitais, por sua vez, lucram com a venda de seus produtos e com a manipulação dos dados que capturam. A pedagogia é esvaziada porque o foco deixa de ser a aprendizagem e passa a ser a eficiência administrativa. A desigualdade educacional aprofunda-se, pois só alguns podem acessar meios tecnológicos avançados e deles se apropriar de fato. O que poderia ser considerado como uma mediação digital afasta o sujeito do desenvolvimento e da aprendizagem, reduzindo a educação ao consumo de informações.

Essa é a essência do projeto hegemônico: subordinar a educação à lógica do mercado, na qual a inovação é instrumento para controlar, precarizar e lucrar. A tecnologia é fetichizada: o meio (a ferramenta) torna-se o fim, enquanto a pedagogia (o processo formativo humano) é negligenciada.



Por esta razão, chamamos a atenção para a necessidade de considerar a tecnologia na mediação do trabalho pedagógico-didático, à luz de teorias educacionais. Desta forma, a educação digital precisa ser colocada em questão. No que diz respeito às tecnologias digitais em rede, os currículos escolares e o trabalho docente subordinam-se às finalidades educativas, aos métodos pedagógico-didáticos e às concepções de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, as decisões a serem tomadas definem-se a partir do contexto educativo, levando em conta o que, como e para que se ensina e aprende. A superação do paradigma da eficiência técnica, em detrimento do amplo direito de acesso ao conhecimento acumulado historicamente implica, portanto, tomar a tecnologia como produção sócio-histórica e construir as bases para a adoção de uma pedagogia que se contraponha ao gerencialismo neoliberal.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil**: um diálogo com a produção acadêmica a partir de 1990. [Meio Eletrônico]. Brasília, ANPAE, 2022. Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/Livro_dialogos_com_producao_academica-Fin-Corrq.pdf. Acesso em: 01 abr. 2025.

ALVES FILHO, Marcos Antonio. **Inovação no ensino de ciências no Brasil**: para que finalidades educativas? 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

ALVES FILHO, Marcos Antonio; OLIVEIRA, Júlia Cavasin; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Programa de Inovação Educação Conectada: política de ampliação do capital. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 54, p. e10079, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10079>. Acesso em: 29 nov. 2024.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.**: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.



BRÜSEKE, Franz Josef. Sociologia da inovação técnica: da crítica à técnica ao design sociotécnico. **Tomo**, São Cristóvão, n. 25, p. 131-156, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/3437>. Acesso em: 2 abr. 2025.

CROS, Françoise. L'innovation en éducation et em formation. **Revue Française de Pédagogie**, Paris, 118, p. 127-156, jan./mar. 1997. Disponível em: https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1997_num_118_1_1181. Acesso em: 2 abr. 2025.

DAVIDOV, Vasily Vasilovich. **Problemas do Ensino Desenvolvimental: A Experiência da Pesquisa Teórica e Experimental na Psicologia**. 1988. Tradução: José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas Disponível em: [https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/AVYDOV%2520TRADU%25C3%2587%25C3%2583O%2520PROBLEMS%2520OF%2520DEVELOPMENTAL%2520TEACHING%2520\(Livro\).doc&ved=2ahUKEwjxwrL6-rmMxUVIrKGHawrNJIQFnoECCsQAQ&usg=AOvVaw27c370m2UPI_FvGCGNMZPN](https://www.google.com.br/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/AVYDOV%2520TRADU%25C3%2587%25C3%2583O%2520PROBLEMS%2520OF%2520DEVELOPMENTAL%2520TEACHING%2520(Livro).doc&ved=2ahUKEwjxwrL6-rmMxUVIrKGHawrNJIQFnoECCsQAQ&usg=AOvVaw27c370m2UPI_FvGCGNMZPN). Acesso em: 2 abr. 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 maio 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622016160502>. Acesso em: 09 maio 2025.

FREITAS, Luiz Carlos. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Londrina: Planta, 2004.



LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 13, n. 1, p. 9-29, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43851>. Acesso em: 09 maio 2025.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa (Goiânia. Online)**, v. 19, p. 353-387, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.18224/educ.v19i2.5391>. Acesso em: 09 maio 2025.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. Livro Primeiro. O processo de Produção do capital, v. 1. 14 ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand do Brasil S.A., 1994.

MARX, Karl. **Grundrisse: manuscritos de 1857-1858**: esboços da crítica da economia política. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã. Feuerbach**. A Contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. São Paulo: Ed. Martin Claret Ltda, 2010.

MENDONÇA NETO, Octavio Ribeiro de; VIEIRA, Almir Martins; ANTUNES, Maria Thereza Pompa. Industrialização da educação, *edtech* e prática docente. **EccoS**, [S. l.], n. 47, p. 149-170, 2018. DOI: 10.5585/eccos.n47.10702. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/10702>. Acesso em: 4 ago. 2024.

MOEGLIN, Pierre. **Les industries éducatives**. Paris: Presses Universitaires de France, 2010.

MOROZOV, Evgeny. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. São Paulo: Ubu, 2018.

PEIXOTO, Joana. Resistência e transgressão como alternativa para inovar em tempos de autoritarismo. In: MILL, Daniel; VELOSO, Braian; SANTIAGO, Glauber; SANTOS, Marilde. (Org.). **Escritos sobre educação e tecnologias**: entre provocações, percepções e vivências. 1ed., São Paulo: Artesanato Educacional, 2020, v. 1, p. 21-32.



PEIXOTO, Joana; OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Tecnologia e trabalho docente: a inovação em questão. In: COSTA, Alan Carlos da; SILVA, Iraci Balbina Gonçalves; SANTOS, Leonardo Nazário Silva dos; MORAIS, Lídia Maria dos Santos. (Org.). **Educação e inovação: práticas educacionais inovadoras com uso de tecnologias**. 1. ed. Goiânia: IF Goiano, 2022, v. 1, p. 39-61.

PEIXOTO, Joana; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo. Relações entre educação e tecnologia: nosso percurso investigativo. In: PEIXOTO, Joana; ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; ECHALAR, Jhonny David; ALVES FILHO, Marcos Antonio; OLIVEIRA, Natalia Carvalhaes (Orgs.). **Apropriação e objetivação de tecnologias no trabalho e na formação docente**. São Carlos: Pedro & João, 2025. p. 13-23. Disponível em: <https://kadjot.org/novo-ebook-matutando-dialogos-formativos-v2-copy/>. Acesso em: 21 mar. 2025.

SAURA, Geo. El fetichismo de las mercancías digitales en educación. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 45, e289813, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/qGBmdHKpZCGxFjwjbBr7Nfx/?lang=es&format=pdf>. Acesso em: 09 maio 2025.

SAURA, Geo; ADRIÃO, Theresa; ARGUELHO, Mateus. Reforma educativa digital: agendas tecnoeducativas, redes políticas de governança e financeirização edtech. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 45, n. 45, p. 1-22, dez. 2024, 10.1590/ES.286486. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.286486>. Acesso em: 09 maio 2025.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. **Momento: Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 27, n. 2, p. 88-106, 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093/5344>. Acesso em: 9 dez. 2022.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeira da; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 17, n. 46, p. 89-104, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6954/695474085006/html/>. Acesso em: 9 dez. 2022.



VÉRAS DE OLIVEIRA, Roberto; BRIDI, Maria Aparecida. Introdução Capitalismo de plataforma no contexto latino-americano: reconfigurações do trabalho e precariedade. **Revista Brasileira de Sociologia – RBS**, 11(29), 2024, p. 5-13. <https://doi.org/10.20336/rbs.988>. Acesso em: 09 maio 2025.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

[1] Recorremos a diversos conceitos do pensamento marxiano, tais como: capital, forças produtivas, mais-valia absoluta, mais-valia relativa, acumulação, sobretrabalho, alienação, classes sociais, dentre outros, todos reportados às obras de autoria de Karl Marx, referenciadas ao final.

[2] Kadjót - Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as Tecnologias e a Educação, cadastrado Diretório de Grupos de Pesquisa CNPq (DGP/CNPq). <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1126225878380229>. Página na internet: www.kadjot.org.

[3] Fonte: Ball (2014); Freitas (2012, 2016, 2018); Gentili (2001); Laval (2004); Libâneo (2012); Shiroma (2018); Silva e Cruz (2021), dentre outros, colocam em questão os efeitos do capitalismo no processo de formação humana. O sistema do capital impõe ideais hegemônicos por meio de políticas econômicas e educacionais de base gerencialista neoliberal (curriculares, de formação e carreira docente, por exemplo). Esta discussão se origina da convergência entre a ordem neoliberal que propugna, em linhas gerais, a redução do Estado e a mercantilização de serviços públicos e o novo gerencialismo público que estrutura o setor público segundo princípios da gestão empresarial, como a competição por metas, o ranqueamento e a terceirização de serviços.

[4] Como exemplos temos: plataformas estrangeiras (Khan Academy, Coursera, Duolingo), plataformas brasileiras (Descomplica, Geekie) e ferramentas de gestão (Google Classroom). Alguns aplicativos possuem uma versão gratuita com funcionalidades bem limitadas, atraindo o usuário a iniciar o seu uso e induzindo-o a se inscrever na versão paga, caso necessite aprimorar seus projetos.

[5] Em janeiro de 2023 foi promulgada a lei que trata da Política Nacional de Educação Digital. BRASIL. Lei nº 14.533 de 11 de janeiro de 2023. Institui



a Política Nacional de Educação Digital e altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), 9.448, de 14 de março de 1997, 10.260, de 12 de julho de 2001, e 10.753, de 30 de outubro de 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14533.htm. Acesso em 31 mar. 2025.

[6] Seguindo a lógica de adoção de modelos de gestão empresarial nos processos educativos, a escalabilidade – termo do mundo dos negócios – é a capacidade de um sistema de se adaptar a novas demandas sem comprometer o desempenho, como as chamadas startups que são criadas visando a expansão do negócio, o aumento do número de clientes e de faturamento.

[7] Entrega de conhecimentos: a entrega é termo habitual no mundo dos negócios, indicando a devolução de trabalhos e produtos ao cliente que os encomendou. Embora problematizemos este termo, o apresentamos com o objetivo de destacar a impropriedade de sua adoção em contextos formativos.



6

INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO E POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIA À LÓGICA NEOTECNICISTA

*Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
Lebiam Tamar Gomes Silva*

O texto apresentado surge dos diálogos entre as pesquisadoras no eixo temático “Saberes da Didática e perspectivas críticas da inovação educativa” do XXIII ENDIPE no ano de 2024. As discussões realizadas nos painéis e simpósios temáticos reuniram estudos que se preocupam com a reflexão crítica e propositiva dos processos de transformação da educação a partir de marcos teóricos que resistem à racionalidade instrumental, tecnicista e determinista da inovação na educação.

Assim, a leitura é um convite a imergir nessa reflexão a partir de ideias e argumentos, reunidos nos estudos apresentados neste eixo temático para descobrir quais conceitos, significados e referenciais teóricos podem contribuir para a produção de conhecimentos sobre a inovação, o que contribui com formas mais densas para se pensar e fazer educação.

Inicialmente, discute-se como o conceito de inovação é apresentado nas publicações sobre o tema, considerando que a discussão sobre inovação na e para a Educação é definida e fundamentada a partir de diferentes perspectivas teóricas. Em seguida, apresentam-se as bases ideológicas e pedagógicas da inovação no Brasil e como a lógica neotecnicista se impõe à escola. Na esteira desta discussão, propõe-se uma



problematização sobre quais as resistências possíveis para a inovação na educação frente ao neotecnicismo.

6.1 AS “INOVAÇÕES” NO CAMPO CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO

O tema da inovação no campo educacional, ao contrário do que se possa pensar, não é recente. No entanto, de acordo com Jesus (2021) ainda pode ser considerado como um objeto de estudo novo, porque em termos de conceptualização, necessita de marcos teóricos melhor desenvolvidos. Por isso, é urgente e desafiador abordar o estudo deste conceito a partir da possibilidade de construção de significados e finalidades que se associam a uma lógica crítico-reflexiva, emancipadora e transformadora do ato educativo.

É necessário ressaltar que, os processos de inovação são essencialmente uma atividade humana oriunda do trabalho, que condiciona e é historicamente condicionada. E, como tal, podem gerar condições alienantes ou não, dada as condições sociais em que esses processos são realizados (Ferreira, 2013).

[...] a inovação é entendida em função do aparelho educacional como tal, sem referência ao contexto. As dificuldades da educação são sempre tributadas ao próprio processo educativo. E em consequência, as soluções são preconizadas no interior desse processo sem que se questione as finalidades da educação uma vez que estas são definidas extrinsecamente, isto é, ao nível da organização social que engendra a organização educacional (Saviani, 1989, p. 26).

O discurso sobre a necessidade de inovar na e para a educação é reforçado cotidianamente pela grande mídia e na discursividade do governo, justificado, principalmente, pelo suposto fracasso da instituição escolar e uma possível má formação dos professores. Nesse contexto, a discussão sobre inovação no campo educacional normalmente está vinculada à ideia da modernização dos processos educativos, por meio do uso de tecnologias e reformulações pedagógico-didáticas nos ambientes escolares, capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico.



O termo inovação em educação, embora menos usual na literatura científica, se associa a uma concepção da inovação como ato intencional e instituído em âmbito sistêmico e/ou institucional, que opera transformações permanentes com resultados educacionais e sociais que beneficiam as pessoas, as instituições e a sociedade.

No estudo comparativo internacional realizado por Vincent-Lancrin *et al.* (2019), publicado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) com o intuito de orientar a formulação de políticas públicas, o termo inovação em educação é adotado para se referir às mudanças nos sistemas educacionais dos países membros da OCDE. Entretanto, para Silva e Oliveira (2020), inovação não é sinônimo de reforma, porque esta é gerada fora do ambiente educacional e decorre de um ato de poder instituído pelo legislador.

Outros termos como inovação educativa (Ministerio de Educación; IFIIE, 2011), inovação educacional ou inovação pedagógica são mais recorrentes nas publicações sobre o tema, de acordo com os estudos de Jesus e Azevedo (2021), Souza e Pinho (2016) e Pintassilgo (2020), respectivamente.

O termo inovação educativa é o de uso mais frequente. É possível encontrá-lo com semelhante concepção a do termo inovação em educação para se referir a processos amplos de transformações educacionais implementadas a partir de reformas educacionais, que reconfiguram a lógica e a organização administrativa e pedagógica de sistemas de ensino. Como, por exemplo, no estudo realizado pelo *Ministerio de Educación* e IFIIE (2011) sobre a inovação educativa na Espanha que o emprega como sinônimo de renovação e reforma da educação em suas dimensões substantiva, política, tecnológica, situacional/contextual e pessoal/biográfica em diferentes níveis (sala de aula, escolas, administração) e do marco sociopolítico, ideológico e axiológico. Outra investigação espanhola semelhante, foi realizada por Pérez Gómez e Sacristán (1994) para avaliar uma inovação educativa relativa ao projeto de reforma curricular empreendido pela Junta de Andaluzia. Em ambos os casos, têm-se exemplos da inovação educativa entendida como um processo de reformas educacionais propostas e implementadas pela administração pública com abrangência macrossistêmica.



Entretanto, para Llavador, Morales e Estevan (2021, p. 17-18, tradução nossa), a inovação educativa é um conceito que se aplica ao estudo do “[...] processo de introdução de novidades nos conteúdos, nas metodologias, nos processos avaliativos, na organização escolar ou nos serviços educativos, [...] com claro impacto no desenvolvimento educativo e social em longo prazo”. Além de produzir mudanças estruturais na educação e mudanças organizativas e institucionais.

Souza e Pinho (2016, p. 1913) definem o termo inovação educacional como “[...] ato original, não necessariamente de grande dimensão, mas, inédito, sensível à percepção humana em um processo de mudanças, não propriamente a mudança em si, mas o processo de gerar uma ação inovadora na área educacional [...]”. Essa é uma definição ampla e pouco específica para explicar a que se refere a inovação, mas, sugere uma ênfase no processo ao invés dos resultados e na percepção, no interesse e na apropriação por parte dos sujeitos da educação em lugar do sistema de ensino.

A inovação pedagógica, por exemplo, é um termo mais pontual, empregado para se referir a inovação de um aspecto concreto da prática educativa, como a introdução de uma técnica de ensino, metodologia ou tecnologia (Pintassilgo, 2020). Nota-se que, os significados da palavra inovação na educação, também, podem estar associados à ação transformadora empreendida por um sujeito ou um grupo de sujeitos educativos interessados ou beneficiados por seus resultados.

A pesquisa bibliográfica sobre o conceito de inovação em educação, realizada por Silva *et al.* (2024, p. 11), resultou na formulação da seguinte síntese conceitual baseada em 12 definições identificadas nas fontes consultadas:

[...] processo complexo, racional, sistemático, intencional, participativo e criativo, voltado à ruptura e transformação de concepções, paradigmas, culturas e práticas de organização e gestão institucional, curricular e didática da educação, com a finalidade de promover equidade, qualidade, inclusão e formação integral de pessoas para uma sociedade democrática, justa, solidária, pacífica e sustentável.



O termo inovação em educação ganha outro significado ao integrar elementos constitutivos, dimensões e finalidades que expressam intencionalidades, agenciamentos e finalidades dos sujeitos da educação em articulação com as transformações sociais desejadas. Desse modo, ele pode ser reapresentado à discussão para se referir aos processos de inovação impulsionados pelas instituições educativas e apoiados pelas instâncias de gestão educacional dos sistemas de ensino.

Discutir a inovação em educação é uma tarefa fundamental para a proposição de significados que representam formas de pensamento e de ação que efetivamente coadunem com possibilidades criativas e emancipatórias de transformação das instituições e dos processos educacionais. De igual modo, construir metodologias para investigá-la funda um campo de pesquisa em educação que fortalece e legitima a produção de conhecimentos sobre este objeto de estudo.

Em razão do exposto, optou-se por empregar o termo inovação em educação no texto para colocar essa nova definição em disputa com os termos e significados conservadores, ao invés de propor um novo termo para o conceito ou escolher a inovação educativa como termo e conceito mais usual e progressista, por entender que as definições encontradas para ele não possuem essa mesma abrangência.

Neste contexto, cabe questionar: sob quais finalidades e pressupostos e em favor de quem se realizam as inovações em educação? O que significa inovar para as políticas públicas, para os sistemas de ensino, para as instituições educativas, para os docentes e discentes? Essas perguntas possuem diferentes respostas e cada uma delas atende a distintas finalidades educativas.

6.2 AS BASES PEDAGÓGICAS E IDEOLÓGICAS SOBRE INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O estudo sobre as finalidades educativas nos ajuda a compreender as disputas políticas e ideológicas estabelecidos para a instituição social “escola” e atribuem sentido e valor ideológico às práticas educativas em sala de aula (Libâneo, 2019).



Podemos destacar duas finalidades educativas principais em disputa: a conservadora e a progressista. A finalidade educativa conservadora possui como premissa manter o *status quo* da lógica hegemônica da sociedade do capital, se utiliza dos meios educacionais para o controle social a partir da reprodução dos valores e tradições da classe burguesa. Em contrapartida, a finalidade educativa progressista busca constituir um sistema de ensino capaz de viabilizar pedagogicamente a articulação entre os conteúdos científicos e as práticas sociais e culturais dos estudantes, a partir de seus contextos de vida (Libâneo, 2019).

Nesse campo de disputas, os estudos de Alves Filho (2022) buscam explicar os fundamentos ideológicos da inovação na pesquisa educacional brasileira. De tal modo, o autor retoma historicamente a discussão em nosso país, articulando-a às teorias da educação e aos objetos de mudança, a partir dos estudos de Ferreira (2013), Ferretti (1989), Goldberg (1989) e Saviani (1989). Todos destacam que os processos de inovação em educação expressam uma reformulação política e ideológica da educação, na qual, a escola cumpre o papel de formar sujeitos capazes de sobreviver ao regime austero do capital em situações degradantes de trabalho, pois este seria o único horizonte social possível (Quadro 1).

Quadro: Matrizes de análises sobre o processo de inovação educacional

AUTOR	PERSPECTIVA DE DISCUSSÃO	CATEGORIZAÇÃO
Ferretti (1989)	Objetos de mudança	1) Organização curricular; 2) Métodos e técnicas de ensino; 3) Materiais instrucionais e tecnologia educacional; 4) Relação professor-aluno; 5) Avaliação educacional.
Goldberg (1989)	Fundamentos ideológicos	1) Conservador; 2) Reformista; 3) Niilista e 4) Revolucionário.

[continua]



[continuação]

Saviani (1989)	Filosofia da educação	1) Concepção humanista tradicional; 2) Concepção humanista moderna; 3) Concepção analítica e 4) Concepção dialética.
Ferreira (2013)	Potencialidade praxica	1) Trabalho (categoria ontológica) e 2) Práxis (categoria histórica).
Alves Filho (2022)	Finalidades educativas e ideologia	1) Conservador e 2) Progressista.

Fonte: adaptado de Alves Filho (2022, p. 80-81).

Três pesquisas contemporâneas fazem distintas leituras sobre a inovação ao final dos anos de 1989. Ferretti (1989) destaca que a inovação se dá em função da mudança na forma, seja na utilização de metodologias para a solução de problemas e tomadas de decisão, seja na criação de métodos e técnicas de ensino de integração dos conhecimentos científicos ensinados na escola com a vida social dos estudantes ou em métodos e técnicas de ensino individualizado. Já Goldberg (1989) faz uma discussão a partir dos fundamentos ideológicos das inovações e Saviani (1989), sob a concepção dialética e das teorias da Educação, nos informa que inovar é colocar a educação a serviço de finalidades que subsidiem uma mudança estrutural e essencial da sociedade.

Ferreira (2013) compreende que a essência da inovação é ser compreendida como atividade humana, logo oriunda do trabalho e, como tal, pode ou não ser alienada e alienante. A pesquisa de Alves Filho (2022) nos ajuda a avançar e compreender que é um além de equivocado seria limitante/restrito abordar o desafio de inovar na educação sem problematizar as múltiplas determinações sociais. O autor, apoiado em um processo histórico para a temática, nos indica que é necessário compreender os fundamentos ideológicos da inovação educativa no Brasil, a saber:

Conservadora - para a qual as transformações escolares sempre mantêm os *status quo* atual e buscam uma melhoria



aparente no sistema educativo em geral, sem alterar as finalidades escolares existentes) e;

Progressista – que propõe uma transformação da estrutura social vigente por meio de finalidades educativas que estejam vinculadas a um projeto de sociedade não capitalista. Carbonell (2008) afirma que a inovação educativa é um conceito adotado tanto por políticas progressistas interessadas em transformar a escola quanto por políticas conservadoras para justificar pedagogias de cunho tradicional e neoautoritário que reproduzem a ordem escolar.

Desse modo, a inovação educativa quando restrita às tecnologias digitais ignora que o objeto técnico não é uma entidade física acabada em si, mas uma construção humana situada em determinado processo histórico (Peixoto, 2020). Saviani (1989, p. 26) nos advertia no final da década de 1980 que “Deve-se notar que em todos esses casos a inovação é entendida em função do aparelho educacional como tal, sem referência ao contexto”.

No contexto do neoliberalismo, a lógica neotecnicista impõe uma pedagogia tecnicista que reduz a escola a uma relação individual entre professor e estudante, por meio do esvaziamento do conteúdo, desintelectualização da profissão e uma pedagogia das competências. O foco na atividade do sujeito e nas suas habilidades evidencia uma visão utilitarista e individualista que age como uma profecia da autorrealização, destacando que o comportamento individual do sujeito tem alcance universal sobre toda a realidade social (Lenoir, 2021).

A perspectiva conservadora na atualidade possui adesão declarada dos reformistas, pois advogam pela lógica do “temos que fazer alguma coisa”, de modo individualizado, esvaziado de fundamentos pedagógicos e que ocultam uma inovação que não terá efeito direto na alteração das condições materiais e objetivas que geram a exclusão da maioria da população.

[...] a adoção de recursos tecnológicos, por mais sofisticados que sejam, não tem o poder de ressignificar a relação com o saber e transmutar indivíduos desprovidos de tempo, de espaço e de ferramentas para o ócio e a contemplação em sujeitos críticos e criativos. Se queremos, efetivamente, nos dirigir para uma orientação



inovadora, que transforme o processo educacional, precisamos nos voltar não para a inovação de práticas, métodos e processos pedagógicos, comunicacionais e culturais via suporte tecnológico, mas para a construção de um projeto educacional que resista ao projeto hegemônico, afirmando o direito da classe trabalhadora de apropriação do conhecimento social historicamente acumulado (Peixoto, 2020, p. 29-30).

Sob os fundamentos conservadores, o discurso da inovação é inculcado na vida escolar como o único caminho capaz de garantir nossa sobrevivência no mercado neoliberal, sem ao menos dizer o que de fato muda na vida dessas pessoas, cujas condições precárias e insalubres de trabalho só poderiam ser superadas pela ação coletiva. São discursividades e caminhos descolados das evidências críticas da ciência para o fazer pedagógico, de um projeto coletivo de educação e de sociedade. Resistências à lógica neotecnicista.

No contexto das finalidades conservadoras, a gestão da escola se vincula cada vez mais ao gerencialismo de uma empresa, de seus funcionários e clientes. Nesse processo, as didáticas/práticas de ensino são entendidas como meros instrumentos, que atendem a objetivos pragmáticos e quantitativos. Há, nas avaliações educacionais, um tipo de hierarquização que, ao mesmo tempo, diferencia, classifica e bonifica os que obedecem às regras dos sistemas de ensino, que são voláteis e pouco conhecedoras do dia a dia da escola.

As mudanças metodológicas e curriculares, em conjunto com as tecnologias digitais, adentram a escola sob a prerrogativa de facilitação do trabalho pedagógico e de associação automática à inovação por meio de políticas educacionais que mudarão as práticas educativas como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio (NEM), o Programa Educação Conectada etc. Tais programas ao imporem a “inovação” no ambiente escolar, submetem as escolas, os professores e os estudantes à pressão de lógicas sociais e econômicas que, até então, lhes eram exteriores.

Apesar do predomínio da inovação em educação com caráter conservador e de controle social, o que a priori, nega o sentido da palavra *innovatio* (do latim), que significa renovação, algo novo ou novidade, é possível inovar a partir do



enfrentamento das tensões e contradições que se manifestam nos discursos, nas epistemologias e nas subjetividades que constituem os processos educativos. A forma como o sistema educacional está organizado e estruturado tem forte influência sobre a possibilidade ou a inviabilidade de inovação (Nogaro; Battestin, 2016). A resistência ao novo é um comportamento comum e tem relação direta com as relações de poder, inclusive, do professor a perda de autonomia em função das imposições governamentais ao seu trabalho.

Messina (2001) destaca que a inovação em educação tem se realizado por meio de processos que seguem a lógica de custo-benefício da racionalidade instrumental (econômica e administrativa) implementada no âmbito dos sistemas de ensino. Ação essa que necessita de apropriação, continuidade e integração. Para Tavares (2019), a inovação empreendida sob a lógica da reforma é ação própria das autoridades educacionais e têm caráter normativo, autoritário, de controle e padronização.

Contudo, a inovação não é um fim em si mesma e se realiza a partir do consenso e do sentido compartilhado da ação. A inovação emancipatória se realiza a partir de uma base pedagógica clara, articulada com os saberes locais e deslegitimação das imposições instrumentais. Desse modo, Messina (2001) provoca o questionamento da “resistência” da escola à inovação imposta sob a lógica da reforma como, talvez, reivindicação do direito de criar a mudança que se deseja no tempo possível para a comunidade escolar.

Ou seja, a inovação em educação pode ter significados e propósitos diferentes e se realizar a serviço dos sujeitos educativos e da autonomia individual e institucional. Delgado (2015) apresenta sua concepção crítico-emancipatória baseada no argumento de que toda inovação é um ato político por decorrer da ação humana intencional, histórica e socialmente contextualizada, que busca atender a fins carregados de valores. Segundo essa concepção ancorada na perspectiva adorniana, o homem é considerado como *télos* da ciência e da educação, abrindo a possibilidade para processos formativos que põe o existente em estado de suspeição e instituem uma perspectiva educacional fundamentada no comportamento crítico e orientada à emancipação dos sujeitos da educação.



Para lograr êxito, a inovação educativa precisa ter sua origem em um desejo ou uma necessidade e nunca em uma imposição. Além disso, ela demanda um processo contínuo e permanente de construção individual e coletiva, que se institucionaliza e é apropriado pelas pessoas e pela cultura escolar em diferentes tempos individuais e coletivos (Carbonell, 2008). Assim, uma inovação pode ser impulsionada por variadas causas que vão desde processos históricos e políticos a determinantes e condicionantes internos e externos às instituições de ensino, com vistas a equacionar tensões e conflitos entre as partes e o todo do processo educativo, o local e o global.

Pintassilgo (2020) apresenta a perspectiva historiográfica como possibilidade de investigação e compreensão da inovação em educação gerada de baixo para cima, do micro para o macro, das partes para o todo e do individual para o coletivo. Esses estudos são narrativas biográficas que se desenvolvem a partir de registros feitos pelos docentes sobre processos de mudanças que se operam desde uma perspectiva particular e idiossincrática do docente e se articulam com as transformações institucionais.

Esses *insights* sobre como estudiosos do tema e professores construíram possibilidades alternativas para abordar o objeto de estudo e produzir conhecimentos sobre a inovação na educação, que romperam com as práticas acadêmicas convencionais e alcançaram o espaço público, conquistando credibilidade e dando visibilidade às ideias e propostas inovadoras em seu tempo e espaço. Sob o fundamento crítico-dialético, Alves Filho assevera que:

[...] é necessário destacar que a base das desigualdades sociais que os estudantes sofrem na sociedade não encontra possibilidade de superação com mudanças metodológicas, alteração dos conteúdos escolares ou numa alfabetização científica. Na verdade, quando as pesquisas afirmam que o ensino de ciências pode melhorar a economia nacional, e até mesmo aumentar a empregabilidade do indivíduo, reforçam, mesmo que indiretamente, o conformismo e o fatalismo ideológico ideal para a perpetuação da exploração da classe trabalhadora (Alves Filho, 2002, p. 93).



Resistir à lógica neotecnista implica superar o fetiche pelo “novo” ao criar outros sentidos e significados para a inovação em educação, de modo a colocá-los em circulação para que ofereçam aos sujeitos educativos o espaço para expressar sua voz e propor o debate a partir das margens para o centro, implicando-os na ação de construir a inovação desejada e reivindicar o direito de participação e deliberação nos espaços públicos de planejamento e gestão da educação. Enfim, inovar na sociedade do capital é impregnar o trabalho pedagógico-didático de conteúdo político e fundamentos pedagógicos capazes de fomentar ações coletivas por e para todos e todas.

REFERÊNCIAS

ALVES FILHO, Marco Antonio. **Inovação no ensino de ciências no Brasil: para que finalidades educativas?** 2022. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/12434>. Acesso em: 16 abr. 2025.

CARBONELL, Jaume. **Una educación para mañana**. Barcelona: Octaedro, 2008.

DELGADO, Darlan Marcelo. Da instrumentalização à emancipação: uma abordagem da inovação em política e gestão educacional pela Teoria Crítica. **Comunicações**, Piracicaba, ano 22, n. 03, p. 103-123, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/comunic/v22n3/0104-8481-comunic-22-3-0103.pdf> . Acesso em: 16 abr. 2025.

FERREIRA, Adriano de Melo. **A inovação nas políticas educacionais no Brasil: universidade e formação de professores**. 2013. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

FERRETTI, Celso João. A inovação na perspectiva pedagógica. *In*: GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1989. p. 55-82.



GOLDBERG, Maria Amélia Azevêdo. Inovação educacional: grandezas e misérias da ideologia. *In*: GARCIA, Walter E. **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1989. p. 235-243.

JESUS, Pedro Miguel Teixeira de. Inovação educacional – conceito(s) que importa esclarecer. [s. l.], 2021. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstreams/9268d750-1e83-401f-b69c-4ccdb27df1b5/download>. Acesso em: 16 abr. 2025.

JESUS, Pedro Miguel Teixeira de; AZEVEDO, Joaquim. Inovação educacional: o que é? Por quê? Onde? Como? **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, v. 20, p. 21-55. 2021. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2020.9683>. Acesso em: 16 abr. 2025.

LLAVADOR, José Beltrán; ESTEVAN, Daniel Gabaldón; MORALES, Ignacio Martínez. **Marco de Innovación Educativa: una invitación a participar en el cambio**. Conselleria d'Educación, Cultura i Esporte: Valencia-ES, 2021. Disponível em: https://ceice.gva.es/documents/162783553/173597346/Marc_Innovacio_Educativa_cas.pdf. Acesso em: 23 abr. 2025.

LENOIR, Yves. La logique utilitariste et la déformation des finalités des sciences humaines et sociales et de la science d'éducation. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-33, ago. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v24i1.8795>.

LIBÂNEO, José Carlos. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. *et al.* (org.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html Acesso em: 17 mar. 2025.

MESSINA, Graciela. Mudança e inovação educacional: notas para a reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 225-233, nov./2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000300010>. Acesso em: 16 abr. 2025.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. **Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIIE)**. Estudio sobre la innovación educativa em España. s.l.: Grafo S. A.,



2011. Disponível em: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP14970.pdf&area=E> . Acesso em: 17 mar. 2025.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Claudia. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Holos**, ano 32, v. 2, p. 357-372, 2016. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3097>. Acesso em: 17 mar. 2025.

PEIXOTO, Joana. Resistência e transgressão como alternativas para inovar em tempos de autoritarismo. *In: MILL, D. et al. (org.). Escritos sobre educação e tecnologias: entre provocações, percepções e vivências*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020. p. 21-32.

PÉREZ GOMES, Angel I.; SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Evaluación de un proceso de innovación educativa**. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Educación y Ciencia. Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del profesorado, 1994.

PINTASSILGO, Joaquim António Sousa. Reflexões em torno da inovação em educação. Entrevista com Maria del Mar del Pozo Andrés. **Espacio, Tiempo y Educación**, v. 7, n. 1, p. 315-328, 2020. Disponível em: <https://espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/254/252>. Acesso em: 17 mar. 2025.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. *In: GARCIA, Walter E. Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1989. p. 15-29.

SILVA, Lebiã Tamar Gomes; FONSECA, Fábio do Nascimento; SILVA, Maria José Moreira da; LIMA JÚNIOR, Afonso Barbosa de. Desenho metodológico, produtos e resultados de uma pesquisa bibliográfica sobre o conceito de inovação em educação. **Revista Educação, Ciência e Cultura**, Canoas-RS, v. 29, n. 3, p. 1-13, dez. 2024. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/11278/4609> . Acesso em: 13 abr. 2025.

SILVA, José Bittencourt da; OLIVEIRA, Raimundo Nonato Leite de. Inovação educacional escolar: uma análise a partir de um caso intitulado Seminário de Diversidade “Quebrando o Tabu”. **Revista Exitus**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. e020016, 2020. DOI: 10.24065/2237-9460.2020v10n01D1138. Disponível em: <https://>



doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1138. Acesso em: 15 fev. 2025.

SOUZA, Kênia Paulino de Queiroz; PINHO, Maria José de. Criatividade e inovação na escola do século XXI: uma mudança de paradigmas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, [s. l.], v. 11, n. 4, p. 1906–1923, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6636>. Acesso em: 15 fev. 2025.

TAVARES, Fernando Gomes de Oliveira. O conceito de inovação em educação: uma revisão necessária. **Educação**, v. 44, e4/, p. 1–19, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644432311>. Acesso em: 18 nov. 2024.

VINCENT-LANCRIN, Stéphan; URGEL, Joaquin; KAR, Soumyajit; JACOTIN, Gwénaél. **Measuring innovation in Education 2019: what has changed in the classroom?** Paris: Education Research and Innovation, OCDE Publishing, 2019. Disponível em: <https://www.oecd.org/publications/measuring-innovation-in-education-2019-9789264311671-en.htm>. Acesso em: 13 mar. 2025.



7

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E EDUCAÇÃO: experiências autênticas e inautênticas nos processos formativos

Lucila Pesce

Priscila Pesce Lopes de Oliveira

No presente capítulo, refletimos sobre as possíveis contribuições e os inevitáveis desafios da Inteligência Artificial Generativa^[1] (IAg) para a Educação. Quanto aos desafios, buscamos desvelar alguns dos desdobramentos nefastos deste artefato cultural aos processos formativos, na contemporaneidade, se utilizados a partir de uma perspectiva instrumental (Adorno; Horkheimer, 1944) a serviço da semiformação (*ibidem*) dos sujeitos sociais envolvidos nos processos formativos.

Para tanto, apresentamos nossas discussões com base nos seguintes conceitos: a) o sujeito da experiência, a partir das contribuições de Walter Benjamin (1987), Jorge Larrosa Bondía (2002) e Paulo Freire (1980); b) Semiformação, conceito frankfurtiano (Adorno; Horkheimer, 1944) revisitado, na atualidade, por Arruda Campos (2020) e por Campos e Lastória (2020); c) colonialismo digital, com base nos estudos de Deivison Faustino e Walter Lippold (2022; apud Damásio 2023).

Essa lente teórica ampara o relato analítico de uma utilização docente da IAg, no ensino superior, voltada à educação para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2019).



7.1 O SUJEITO DA EXPERIÊNCIA

Tendo em vista a aniquilação da experiência tradicional nas situações extremas da guerra de 1914, não havia outra saída para a Filosofia, segundo Benjamin, senão estar a par da pobreza de experiência da modernidade (Lima; Baptista, 2013, p. 463).

Trazemos este excerto de Lima e Baptista (2013) que sinaliza não caber na acepção benjaminiana outra atitude ética possível aos seres humanos do nosso tempo que não a de confessar sua pobreza de experiência, para, então, tomar consciência de seus limites e possibilidades.

Essa lúcida advertência de Walter Benjamin, que data da primeira metade do século passado, mostra-se ainda muito atual e emblemática dos nossos tempos. Benjamin dá novas luzes ao conceito de experiência, ao “[...] rejeitar sempre que um conceito de experiência se apresentava opressor, estreito ou esvaziado” (Lima; Baptista, 2013, p. 481). Nas palavras do teórico da primeira geração da Escola de Frankfurt:

Barbárie? Sim. Responderemos afirmativamente para introduzir um conceito novo positivo de barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para a frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para direita nem para a esquerda’ (Benjamin, 1987, p. 115-116).

Como bem lembram Lima e Baptista (2013), Benjamin age em atitude de denúncia, toda vez que o conceito de experiência se apequena e se esvazia, por se articular com todo e qualquer modo de opressão. Nesse movimento, Walter Benjamin advoga em favor de uma barbárie positiva, por meio da qual artistas, intelectuais, pensadores, enfim, sujeitos sociais, reconstruam a cultura a partir do zero.

Ao discorrer sobre o sujeito da experiência, Benjamin tensiona dois tipos de experiência: autêntica e inautêntica. A primeira situa-se como elemento fundamental à constituição dos sujeitos sociais e das organizações societárias. A segunda relaciona-se à vivência (individual) automática e rotineira, mediante a qual a reflexão e o envolvimento são ínfimos.



Em consonância com essa visão benjaminiana, Jorge Larrosa Bondía (2002) assevera que experiência é tudo aquilo que nos passa, que nos acontece, que nos toca, enfim, que de fato constitui nossos modos de subjetivação. Nesse movimento, o filósofo propõe pensarmos a educação a partir da experiência, do sentido. Tal como a lúcida advertência de Benjamin sobre a experiência inautêntica, Larrosa Bondía sinaliza que a experiência tem se tornado cada vez mais rara na atualidade, em função da manipulação do sujeito, pelo excesso de informação e de opinião. Em suas palavras: “Uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. [...] a obsessão pela opinião também anula nossas possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça” (Larrosa Bondía, 2002, p. 22).

Alertando-nos para o quanto a experiência e o saber dela emanado nos habilitam a nos apropriarmos da nossa vida, Larrosa Bondía (2002, p. 23) adverte para o fato de que “[...] a velocidade e o que ela provoca, falta de silêncio e de memória, são também inimigas mortais da experiência”.

Ao transpor este torpor da sociedade contemporânea para as práticas sociais exercidas no ambiente escolar, Larrosa Bondía (2002) chama atenção para o quanto o currículo escolar tem se organizado em unidades cada vez mais numerosas e curtas. Esse esvaziamento de sentido acaba por contribuir de modo bastante tímido, para que os estudantes consigam se situar como sujeitos da experiência.

Engrossando o coro em favor do sujeito da experiência, os princípios e pressupostos educacionais de Paulo Freire (1980) erguem-se em meio à íntima relação entre a sistematização do conhecimento e a materialidade histórica dos excluídos. Nesse sentido, Freire aponta a importância de que as ações educativas ocorram de modo dialógico, crítico, transformador, com abertura à alteridade e ao novo, de modo a promover a constituição mútua dos sujeitos sociais envolvidos nesse processo e a proporcionar relações sociais solidárias e emancipadoras.

Por essa razão, Freire (1980) propõe uma dinâmica (equivocadamente chamada por alguns de “Método Paulo Freire de Alfabetização”) mediante a qual os educadores, a partir da investigação temática, considerem a experiência dos estudantes, no levantamento dos possíveis temas geradores com os quais



os conteúdos de ensino possam ser trabalhados. Embora essa proposta seja louvável em toda e qualquer modalidade educacional, ela parece ser particularmente pertinente para a educação popular, por considerar os saberes destes estudantes em situação de vulnerabilidade social, que retornam à educação formal na maturidade, dotados de diversos saberes advindos das suas experiências, na acepção benjaminiana do termo. A partir daí, a tematização do conhecimento socialmente legitimado traduz-se nos conteúdos de ensino a serem problematizados a partir das situações reais vividas por estes educandos. Em outros termos, de acordo com as premissas educacionais freirianas, a intervenção pedagógica deve se alicerçar na materialidade histórica dos estudantes. E, como tal, os conteúdos de ensino devem estar a serviço do processo de conscientização e emancipação dos educandos. É nessa perspectiva que a intervenção do educador incide. A pedagogia situada de Paulo Freire (1980) imbrica de modo ímpar a díade educação e experiência, por prever uma educação dialógica, por meio da qual a aprendizagem se construa a partir das condições reais de cada grupo.

Em publicação anterior (Marfim; Pesce, 2019), já havíamos sinalizado a fecundidade da proposta freiriana para a integração da linguagem hipermídia^[2] (Santaella, 2014) à educação, em uma perspectiva dialógica e autoral, que refuta a hegemônica racionalidade instrumental (Adorno; Horkheimer, 1944). Nesse caso, a autoria se dá em um movimento interlocutivo outro, por meio do qual o sujeito social amplia a sua perspectiva de alteridade, pela possibilidade de troca com sujeitos sociais imersos em outras circunstâncias sociohistóricas. Contudo, não nos esqueçamos de que os algoritmos, ao promoverem as famigeradas “bolhas sociais”, têm mitigado essa ampliação da perspectiva de alteridade. Atualmente, a linguagem hipermídia (Santaella, 2014) também tem se valido da inteligência artificial generativa (IAg), como veremos adiante.

7.2 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E COLONIALISMO DIGITAL

As possibilidades da IAg para a Educação manifestam-se como apoio ao desenvolvimento de tarefas, como aliada do ensino personalizado e como promotora do acesso a um vasto repositório, pelos professores, para citar alguns exemplos



(Azambuja; Silva, 2024). Todavia, como todo e qualquer aparato simbólico cooptado pelo capital, a IAg carrega consigo diversas contradições, tal como asseveram Faustino e Lippold (2022, 2023).

Compreender o colonialismo digital requer, segundo Faustino e Lippold (2022, 2023), que correlacionemos seus elementos e propriedades constituintes, dentre as quais destacamos a acumulação primitiva de dados e a racialização digital. Para tanto, os pesquisadores questionam a ausência de análises do racismo nos estudos sobre colonialismo digital. Nesse movimento, os pesquisadores amparam-se nos Estudos Decoloniais, para a construção de uma leitura crítica sobre a relação entre tecnologia, colonialismo e descolonização. Ao fazê-lo, os autores afirmam não haver neutralidade nessa relação e desvelam a nova versão imperialista da atualidade – o Vale do Silício – nela incluídas as contradições de classe e raça. Nas palavras dos autores:

[...] o colonialismo digital é um dos traços objetivos do atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista e representa um largo passo em direção a uma reificação, cada vez mais profunda, da nossa experiência e senso de realidade, elevando a um novo patamar, a objetificação e mercantilização das relações, das mais simples às mais complexas. Refere-se, em primeiro lugar, a uma nova partilha do mundo que atualiza o imperialismo e o subimperialismo, ao reduzir o chamado Sul Global a mero território de mineração extrativista de dados informacionais ou a consumidores retardatários de tecnologia.” (Lippold; Faustino, 2022, p. 58).

Os pesquisadores advertem para o fato de que o colonialismo de dados se materializa na manipulação intencional da nossa cognição, por parte das *Big Techs*^[3], para ampliar a acumulação capitalista.

Lippold e Faustino (2022; 2023) lembram que a face financeira da tecnologia remonta aos primórdios do capitalismo. Todavia, essa perfídia recrudesce ainda mais na contemporaneidade, na estreita articulação entre datificação, financeirização e neoliberalismo, a qual desemboca na centralidade assumida pelas *Big Techs* no controle dos setores econômicos. Assim sendo, temos assistido ao aprofundamento



da distância abissal entre aqueles que detêm o conhecimento e os que se situam como meros consumidores de informação.

Em convergência com as preocupações de Faustino e Lippold (2022, 2023), o documento da UNESCO (2019) elenca seis desafios para a integração da IA à educação voltada ao desenvolvimento sustentável:

- Desenvolver uma política pública abrangente sobre IA para o desenvolvimento sustentável.
- Garantir a inclusão e a equidade em IA na educação.
- Preparar os professores para uma educação impulsionada pela IA e preparar a IA para compreender a educação.
- Desenvolver sistemas de dados inclusivos e de qualidade.
- Tornar a pesquisa sobre IA na educação significativa.
- Primar pela ética e pela transparência na coleta, uso e disseminação de dados.

Em recente publicação (Joaquim; Pesce, 2024), asseveramos que o colonialismo digital tem reconfigurado a colonialidade, ao produzir “[...] um discurso tecnológico supostamente universal, pautado na lógica da inclusão digital, da inovação e do grafocentrismo digital” (p. 46). Isso tudo traz desdobramentos preocupantes para o campo educacional, materializados em políticas educacionais supostamente inovadoras, inclusivas e democráticas. Daí a importância de os atores sociais envolvidos nos processos formativos olharem com criticidade para a integração das tecnologias digitais da informação e comunicação às práticas educativas, nelas incluídos os dispositivos de IA.

Ao considerar sobre o declínio da experiência e os desafios educacionais contemporâneos, Fávero e Doro (2018) asseveram que o *frenesi* da informação e das múltiplas tarefas atribuídas aos sujeitos sociais contemporâneos acaba por impossibilitá-los de se posicionarem criticamente em relação ao que fazem. Tais sujeitos sociais são, no escopo do estudo de Fávero e Doro (2018), os estudantes do ensino superior, cuja formação aligeirada e pragmática – voltada exclusivamente à formação para o mercado de trabalho – pouco acrescenta ao enriquecimento da subjetividade. Como consequência, “[...] o



indivíduo pobre de experiência é um indivíduo de subjetividade fraca, do tipo que serve à barbárie, no sentido negativo do conceito”. (2018, p. 473).

As lúcidas considerações de Fávero e Doro (2018) trazem boas contribuições para o campo educacional, pelo alerta acerca dos efeitos nefastos da utilização dos dispositivos digitais, de modo geral, e da IAg em particular, para a Educação voltada ao desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2019). Nesse complexo processo, destacamos um aspecto em particular: a escrita de textos acadêmicos por estudantes.

É imperioso atentarmos para o fato de que a utilização da IAg na escrita de textos acadêmicos pode ocorrer sob a égide da racionalidade instrumental ou culturalista.

A racionalidade instrumental, ao situar a IAg como poderosa aliada na escrita de textos acadêmicos, ergue-se em meio a processos formativos aligeirados e planejados, em submissão à hegemonia do *chronos* (o tempo objetivo e opressor do relógio - Pesce, 2014), por terceirizar para a IAg a riqueza gnosiológica e ontológica envolvida na escrita de textos acadêmicos. A ausência de crítica, por parte da perspectiva instrumental de uso da IAg na educação, refuta o caráter autoral de docentes e estudantes como protagonistas dos processos formativos. Ao fazê-lo, apresenta-se como nova forma de colonialismo digital (Faustino; Lippold, 2022; 2023).

Por outro lado, a perspectiva culturalista de uso da IAg na educação, de caráter dialógico, pauta-se na noção de que a escrita de textos acadêmicos exige imersão no *kairós*: o tempo vivencial, que não se dobra à ditadura do relógio (Pesce, 2014) e do produtivismo acadêmico.

Ainda que não seja este o escopo da discussão do presente texto, urge também considerar o papel da IAg no recrudescimento do discurso do ódio nas redes sociais, por meio da *Deep Fake*^[4], de modo a promover nos sujeitos sociais da atualidade uma experiência inautêntica, na expressão de Walter Benjamin (1987).

Por fim, vale lembrar o aumento da clivagem social, mediante acesso desigual à conexão e aos dispositivos digitais, pondo em risco o desenvolvimento cognitivo e social das populações mais vulneráveis.



Como podemos observar, são muitas as preocupações a respeito dos desafios que permeiam a integração da IAg à educação voltada ao desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2019), pelas supracitadas controvérsias. Tais contradições devem ser levadas em conta, quando do uso da IAg, por docentes e estudantes.

7.3 INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA: RELATO ANALÍTICO DE UTILIZAÇÃO

Este item relata a utilização da inteligência artificial generativa (IAg), pela segunda autora do texto, a partir de um enfoque de uso convergente com as propostas de educação para o desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2019).

Os principais usos que a segunda autora tem feito de IAg em sua prática docente, em uma universidade comunitária, são como auxiliar: a) na elaboração de planos de aula; b) no preparo de materiais didáticos autorais específicos para as circunstâncias sociohistóricas das suas turmas; c) na elaboração de provas substitutivas ou de diferentes versões da mesma prova.

Como professora de língua inglesa, a segunda autora deste artigo alega não ser trivial encontrar textos autênticos atuais que efetiva e simultaneamente estejam alinhados aos interesses da(s) turma(s) e contemplem os recursos linguísticos almejados como objetivos de aprendizagem das diferentes disciplinas e aulas. Em face desse cenário, a elaboração de materiais didáticos com apoio da IAg permite a conjugação de fatores de conteúdo de ensino que, por vezes, concorrem entre si.

Outro ponto por ela destacado é a possibilidade de utilização da IAg para adaptar textos autênticos e materiais didáticos existentes, para enfocar questões temáticas e de vocabulário específicas à situação de ensino-aprendizagem das suas turmas. Nesse movimento, a utilização da IAg possibilita a construção de uma unidade de aprendizagem mais coesa e, ao mesmo tempo, respondente às particularidades de cada turma.

Quanto aos planos de aula, para que a IAg seja acionada como assistente é primordial que o *prompt* seja elaborado com esmero, especificando, com a devida clareza, o contexto da turma, os objetivos de aprendizagem da disciplina e da



aula^[5], a abordagem com a qual está trabalhando e o perfil dos estudantes, de modo a fornecer parâmetros para as decisões do dispositivo de IAg. O *prompt*^[6] inclui instruções sobre categorias de dinâmicas e atividades, tais como atividades de compreensão leitora em nível elementar e mais sofisticado, atividades de vocabulário, gramática, debate estruturado etc. A primeira proposta da IAg é refinada em um movimento interativo de revisões e ajustes, até que esteja a contento da intencionalidade pedagógica da docente.

Um ponto que possivelmente favorece a manutenção de uma postura crítica diante do dispositivo de IAg é o conhecimento sobre seu funcionamento, uma vez que desde 2024 a docente tem trabalhado o tema Alg junto a seus discentes, para que compreendam, mesmo sem domínio técnico de computação, a natureza do funcionamento de um *Large Language Model* – LLM, modelo subjacente à IAg, que prescinde de um trabalho semântico da linguagem – e, portanto, da atribuição de sentido, significado, veracidade e outros componentes essenciais da vivência humana da linguagem.

Por fim, a segunda autora destaca o relevante auxílio da IAg na elaboração de situações-problema. Nesse movimento, são especificados a situação-problema, o objetivo de aprendizagem, a questão central do debate e o contexto desejado para que o dispositivo de IAg auxilie na elaboração de casos fictícios que atendam aos propósitos pedagógicos da docente.

As circunstâncias de utilização dos dispositivos de IAg por ela utilizados – *Deepseek7*^[7] e *Chat GPT*^[8] gratuito – evidenciam alguns aspectos.

Primeiramente, o uso da IAg ocorre em uma perspectiva de docência autoral (Bonilla; Veloso, 2015). Cônsia da sua intencionalidade pedagógica (Freire, 1980), ela exerce sua autoria, fazendo uso proficiente da potencialidade da IAg, para que tal dispositivo entregue o produto por ela esperado.

Esse cenário distancia-se, de modo abissal, da racionalidade instrumental (Adorno; Horkheimer, 1944) subjacente à plataformização da educação – a qual oferece ao docente materiais elaborados por *outrem*, em grande parte apoiado pela IAg, sem considerar a materialidade histórica do contexto da sua docência. O *streaming* (voltado à economia



de custos) e o gerencialismo (Carvalho, 2023) inerentes à plataformização da educação, que frequentemente utiliza a IA_g, vincula-se à ‘experiência inautêntica’ (Benjamin, 1987), por proporcionar uma ‘vivência’^[9] automática e rotineira, por meio da qual a reflexão e o envolvimento para com o processo educacional são esvaziados. Esse processo concorre para a ‘semiformação’ (Adorno; Horkheimer, 1944) dos estudantes. Como advertem Campos e Lastória (2020), a semiformação assume novos contornos na contemporaneidade. Nas palavras dos pesquisadores:

As pressões econômicas pela instrumentalização computacional da educação, pelo controle administrativo informatizado das instituições de ensino e pela industrialização digital da cultura – que no campo da educação apresenta-se cada vez mais didatizada, quando não ‘gamificada’ em plataformas de aprendizagens virtuais – acabam por enfraquecer o pensamento e torná-lo dependente de conteúdos pré-processados por dispositivos digitais (Campos; Lastória, 2020, p. 16).

Outro aspecto a destacar é que o uso da IA_g voltada à elaboração de atividades pedagógicas que consideram a experiência dos estudantes e que sejam respondentes às suas expectativas de aprendizagem, bem como às especificidades de cada turma, favorece que os educandos atribuam sentido e significado à tematização dos conteúdos de ensino (Freire, 1980).

Como ponderam Aruda (2024) e Azambuja e Silva (2024), a capacidade dos professores de desenvolver estratégias que concorram para o uso responsável da IA_g pelos estudantes, com criatividade, pensamento crítico e ética, consubstancia-se como elemento primordial à integração bem-sucedida da IA_g no campo educacional. Assim sendo, a utilização da IA_g com vistas a proporcionar aos estudantes uma experiência autêntica (de aprendizagem), na expressão de Benjamin (1987), pode vir a favorecer a efetivação da educação de qualidade e equidade, voltada ao desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2019), por se articular com base no fundo significativo de uma comunidade (no caso, os discentes das aulas em tela), tornando-se significativa em relação a ela (Fávero; Doro, 2018).



CONCLUSÕES PROVISÓRIAS, PORQUE HISTÓRICAS

No presente capítulo tivemos como objetivo trazer algumas reflexões a respeito dos ranços e avanços da Inteligência Artificial Generativa (IAg) no campo educacional. Tal reflexão foi desenvolvida com base nos seguintes conceitos: o sujeito da experiência (Benjamin, 1987; Larrosa Bondía, 2002; Freire, 1980); b) semiformação (Adorno; Horkheimer, 1944; Arruda Campos, 2020; Campos; Lastória, 2020); c) colonialismo digital (Faustino; Lippold, 2022, 2023).

O relato analítico de utilização da IAg por uma docente no ensino superior é interpretado à luz deste quadro teórico de referência e identificado como convergente com as propostas de educação para o desenvolvimento sustentável da UNESCO (2019).

Como os processos formativos e os modos de subjetivação na cibercultura podem se prestar tanto à humanização como à coisificação dos seres humanos, a depender do enfoque que se dê, cabe-nos atentar para a importância do uso ético e crítico da IAg na educação (UNESCO, 2019), partindo da consciência da pobreza da experiência moderna (Benjamin, 1987) e colonizadora (Faustino; Lippold, 2022; 2023), em busca de outros modos de ser e estar no mundo. Nas palavras de Aruda:

[...] a IA generativa é um recurso tecnológico poderoso que pode aprimorar a educação, mas seu uso deve ser cuidadosamente considerado para atender às necessidades dos estudantes e professores, ao mesmo tempo em que as dimensões éticas e sociais precisam ser consideradas em seu sentido histórico. Mais do que compreender os impactos da IA, torna-se importante participar do desenvolvimento de IA e demais tecnologias, para que a Educação se torne protagonista dessa História. (2024, p. 5).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max (1944). **Dialética do Esclarecimento**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.



ARRUDA CAMPOS, Luis Fernando Altenfelder de; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco. Semiformação e inteligência artificial no ensino. **Pro-Posições**, 31, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/RMMLt3y3cwPs9f4cztTtMSv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.

ARUDA, Eucídio Pimenta. Inteligência artificial generativa no contexto da transformação do trabalho docente. **Educação em Revista, Belo Horizonte**, v. 40, e 48078, 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/v40/1982-6621-edur-40-e48078.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

AZAMBUJA, Celso C.; Silva, Gabriel F. da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. **Unisinos Journal of Philosophy**, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fun/a/jWKkyjpRzxjm6c85yCKv4MN/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 abr. 2025.

BENJAMIN, Walter. Experiência e Pobreza. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. Trad. Paulo Sérgio Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 114-119.

BONILLA, Maria Helena; VELOSO, Maristela. O professor e a autoria em tempos de cibercultura: a rede da criação dos atos de currículo. *In*: XXXVII REUNIÃO ANUAL DA ANPED: PNE – TENSÕES E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA, 2015. **Anais eletrônicos...** Florianópolis: Ed UFSC, 2015. v. 1. p. 1-17. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT16-4038.pdf> Acesso em: 10 abr. 2025.

CAMPOS, Luis Fernando A.; LASTÓRIA, Luiz Antônio C. Semiformação e inteligência artificial no ensino. **Pro-Posições**, Campinas, SP. v. 31, p. 1-18, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/RMMLt3y3cwPs9f4cztTtMSv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CARVALLHO, Marta. **Educação e gerencialismo**: o impacto das novas tecnologias no ambiente escolar. 2. ed. Belo Horizonte: EDUF, 2023.



FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital, racismo e acumulação primitiva de dados. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 14, p. 57-78, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/49760>. Acesso em: 10 abr. 2025.**

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo Digital: por uma crítica Hacker-fanoniana. 2. ed. Boitempo: São Paulo, 2023.**

FÁVERO, Altair A.; DORO, Marcelo José. O declínio da experiência e os desafios educacionais: uma abordagem a partir de Walter Benjamin. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 459-476, set./dez. 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/conjectura/v23n3/2178-4612-conjectura-23-3-459.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade. RJ: Paz e Terra, 1980.**

JOAQUIM, Bruno; PESCE, Lucila. Colonialismo digital e educação: entrelaçamentos de pedagogias decoloniais para a promoção da democracia cognitivo-digital. **Roteiro. Joaçaba**, v. 48, jan.-dez. p 41-73, 2024. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/35527/20628>. Acesso em: 10 abr. 2025.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação. Jan.-Abr.**, 2002 n. 19. p. 20-28. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luis Antonio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios Revista de Filosofia, Natal**, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan/jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/principios/article/view/7526> Acesso em: 10 abr. 2025.

MARFIM, Lucas; PESCE, Lucila. Trabalho, formação de professores e integração das TDIC às práticas educativas: para além da racionalidade tecnológica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, p. 89, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4168>. Acesso em: 10 abr. 2025.



MARR, Bernard. What Is Generative AI: A Super-Simple Explanation Anyone Can Understand. **Forbes**, set. 2023. Disponível em: <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2023/09/19/what-is-generativeai-a-super-simple-explanation-anyone-can-understand/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

PESCE, Lucila. Políticas de formação inicial de professores, tecnologias e a construção social do tempo. **EccoS, Revista Científica**. v. 33, n. 01, jan.-abril. p. 157-172, 2014. Disponível em: <http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/3598/2721>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SANTAELLA, Lucia. Gêneros discursivos híbridos na era da hipermídia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 9, p. 211-221, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200013>. Acesso em: 10 abr. 2025.

UNESCO. **Artificial Intelligence in Education: challenges and opportunities for sustainable development**. Working papers on education policy 7. Paris: 2019. Disponível em: <https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190175eng.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

[1] De modo simplificado, pode-se dizer que a IAg consiste em algoritmos computacionais que simulam processos cognitivos humanos. As ferramentas de IAg são treinadas em bancos de dados, dos quais depreendem regras e padrões estatísticos que aplicam na fabricação de novos produtos: em resposta a solicitações (*prompts*) dos usuários, a IAg produz textos, imagens, vídeo, áudio, código etc. que atendam aos parâmetros informados no *prompt* e conformem-se aos padrões “aprendidos” no treinamento. (Marr, 2023).

[2] Segundo Santaella (2014), a linguagem hipermídia é a linguagem própria do ciberespaço e ocorre na articulação de diversas linguagens: áudio, vídeo, animação, texto escrito, entre outras.

[3] *Big Techs*, ou gigantes de tecnologia, é um termo utilizado para se referir às grandes empresas que exercem domínio no mercado de tecnologia e inovação, como a *Apple*, o *Google*, a *Amazon*, a *Microsoft* e a *Meta*.



- [4] O termo *Deep Fake* refere-se a um tipo de inteligência artificial que cria *fake news* (notícias falsas), por meio de vídeos, imagens, áudio e outras linguagens hipermídia; com isso, espalham desinformação.
- [5] No caso em questão, os objetivos do curso não são inseridos, posto que as aulas da sua disciplina congregam estudantes de toda a universidade.
- [6] No contexto de Inteligência Artificial (IA), *prompt* é um comando, uma pergunta ou uma instrução fornecida ao sistema de IA, para orientá-lo a realizar a tarefa solicitada pelo usuário, como, por exemplo, gerar texto, responder a perguntas, criar imagem e resolver problemas, entre outras.
- [7] O *Deep Seek* foi criado por Liang Wenfeng, um empreendedor chinês com experiência em tecnologia e finanças. Trata-se de um modelo de linguagem de grande escala (LLM) desenvolvido pela empresa chinesa [DeepSeek.ai](#), capaz de gerar textos originais e criativos, traduzir idiomas, escrever diferentes tipos de conteúdo e responder a perguntas de forma informativa.
- [8] Criado por um laboratório de pesquisas em inteligência artificial dos Estados Unidos, a *OpenAI*, o *Chat GPT* é um recurso de inteligência artificial que simula a linguagem humana, é capaz de criar textos originais, traduzir idiomas, escrever diferentes tipos de conteúdo, dentre outras tarefas solicitadas pelo usuário. O nome *Chat GPT* é uma sigla para “*Generative Pre-Trained Transformer*”: transformador pré-treinado generativo.
- [9] Segundo Benjamin (1987), a vivência, diferentemente da experiência, assume um caráter individual e, portanto, isolado.



8

‘UM MÓBILE SOLTO NO FURACÃO’:

educação, insurgências e saúde mental nas redes digitais do século XXI

*Adriana Rocha Bruno
João Luiz Peçanha Couto*

O presente texto apresenta reflexões acerca de temas emergentes e fundamentais para a cena contemporânea: a ideia de inovação/insurgências, as redes rizomáticas, o adoecimento psíquico (saúde mental) e a decolonialidade em meio às docências hodiernas.

Jorge Larrosa Bondía (2002, 2014), em suas obras, tem tensionado os sentidos da experiência como o que nos toca, nos atravessa. Para ele, a experiência está em nós, ainda que vivenciada com o outro. O sujeito da experiência é o que sofre e que promove o ato, a mudança. Para o autor, nas línguas latinas e germânicas a experiência integra travessia e perigo. Já o saber da experiência equilibra o conhecimento e a vida humana. Dado o mundo apressado em que vivemos, esse acontecimento passa a exigir a conexão com o novo, com a novidade. Porém, experiências significativas são muitas vezes colocadas num patamar elevado, especialmente se contabilizarmos os níveis de exigência fomentados, e mesmo a banalização do que é visto como novo. Em sentido diverso do experimento ou da experimentação, Larrosa nos alerta que “Se a lógica do experimento produz acordo, consenso ou homogeneidade entre os sujeitos, a lógica da experiência produz diferença, heterogeneidade e pluralidade” (Larrosa, 2014, p. 19). A experiência está diretamente associada à transformação



e, por isso, o excesso de trabalho e de demandas – próprios da vida atual – , não podem se confundir com experiências. As experiências são, portanto, singulares - visto pertencerem a cada um, em cada momento de transformação e mudanças – , mas também plurais, pois são múltiplas, diversas e em relação.

No campo da Educação há tempos integra-se a Cultura Digital, uma das culturas contemporâneas, também compreendida como Cibercultura, e que demarca um tempo em que as informações, conhecimentos e relações humanas são produzidas, partilhadas e acessadas por meio de tecnologias digitais e em rede. São muitas as mudanças advindas dessa cultura e destaco a pluralização e a composição/integração:

A pluralização (EducaçãoS, DocênciaS, CulturaS etc) e o uso do E (no lugar do OU) podem ser elementos que nos levem a ações que se desdobram por meio das rupturas de ideias, de pensamentos, de atitudes, relações e epistemologias, capilarizados por todos os setores da vida humana. (Bruno; Couto, 2019, p. 119).

Temos, assim, Culturas que são disruptivas, e ciber e digitais.

As experiências no mundo atual integram-se às tecnologias digitais e em rede. Mas, como mencionado, as experiências são, por vezes, vinculadas ao novo, à novidade e, nessa direção, cabe-nos refletir sobre as experiências inovadoras/insurgentes no atual contexto. Destarte, a inovação/ insurgência está, para nós, articulada a experiências que, hoje, ganham novos contornos diante da chamada Cultura Digital.

8.1 INOVAR COMO UMA PRÁTICA SINGULAR: INSURGÊNCIAS

Temos dedicado intenso esforço para praticar o que Freire (1979) chamou de Educação libertadora e que tem no esperar um caminho potente. Isso significa que podemos projetar um futuro em que a utopia seja possível, não apenas desejável. Esperar é o que precisamos para resistir e sobreviver aos tempos de hoje, para assim transformar a educação e inovar ou insurgir.



Começamos pela etimologia de inovação: termo latino *innovatio* se refere a uma ideia, método ou objeto que é criado e que se parece com padrões anteriores. Segundo o Manual de Oslo (OCDE, 2005), o conceito de inovação refere-se à: “a implementação de um produto (bem ou serviço) novo ou significativamente melhorado, ou um processo, ou um novo método de marketing, ou um novo método organizacional nas práticas de negócios, na organização do local de trabalho ou nas relações externas” (Bahia; Loures, 2016, s/p). E, ainda, segundo a Lei de Inovação nº10. 973 de 2004, Art. 2º – IV, inovação é definida como

[...] introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho.

É importante que fique claro que inovação não é ineditismo.

Para Hernández (et al., 2000, p.19), “inovação pode ser qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema [...] uma inovação resulta da confluência de uma pluralidade de olhares e opiniões que procedem daqueles que tem algum tipo de relação com ela”. Portanto, o que é inovação para uma pessoa pode não ser para outra.

Tendo em vista o foco crítico de nossas concepções, entendemos que a palavra insurgência, no campo da educação, pode nos atender melhor. Candau (2020) nos diz sobre a necessidade de mudanças, de transformações críticas, transgressoras nas práticas pedagógicas, não somente em termos funcionais ou de produtos e produções. Alerta que “Não existe uma maneira de fazer escola única, padronizada, a melhor”. Assim, optamos pelo uso da palavra insurgência por seu caráter inovador e também crítico. Nesta direção, insurgir implica também em mudança mais profunda, e isso se relaciona à formação docente.

Compreendemos a insurgência na educação como atos de docência e de pesquisa que se constituam em alguma



prática nova, ainda não desenvolvida por aquele/a docente e/ou pesquisador/a. Insurgir, portanto, não significa que o docente realizará algo inédito, mas sim que ele/a criou algo em relação a sua própria docência, desenvolveu o novo - na perspectiva dele/a, de sua singularidade. Então, se um/a docente nunca utilizou as redes sociais em sua prática docente, quando o fizer estará insurgindo, transgredindo. Porém, para quem faz uso de tais dispositivos tecnológicos digitais e em rede isso não será insurgência, necessariamente.

É fato, como nos alertava Dias (2013), que o cenário contemporâneo, notadamente tecnológico em múltiplas dimensões, é “um meio para a mudança e a promoção da inovação nos processos de interação social e cognitiva nos ambientes e contextos de construção de conhecimento na sociedade digital” (Dias, 2013, p. 4). É inevitável considerarmos que a cultura digital, que é uma das culturas contemporâneas (Bruno; Couto, 2019) promoveu mudanças intensas nas formas de pensar, de produzir conhecimento e de nos relacionarmos. Esse cenário tem transformado as práticas didático-pedagógicas e, portanto, as docências e as discências. Entretanto, as mudanças, apesar de significativas, ainda revelam ações ancoradas na presença física e, nesse sentido, a educação híbrida e aberta permanecem como possibilidades a serem desenvolvidas.

Sabemos que a inovação, no campo da educação, não depende e não nasce com as tecnologias digitais e em rede. Entretanto, as últimas décadas mostraram que os dispositivos tecnológicos oriundos da Cultura Digital são potencializadores de intensas mudanças nas práticas docentes. Integrar tais recursos às aulas implica desenvolver o que Macedo (2013) compreende como atos de currículo, como ações que integram pessoas, ideias, tecnologias, metodologias: “interativamente, numa incessante atribuição de sentidos, todos os envolvidos com as questões curriculares, a partir da sua posição política, são atores curriculantes” (Macedo, 2013. p. 427). Tais aspectos transformadores assumem caráter insurgente para as docências, permitindo que professores e estudantes sejam parceiros, num movimento conceituado por Bruno (2007) de mediação partilhada, ou seja, quando o processo de mediação passa a ser assumido por um parceiro (estudante) que tenha condições para fazê-lo numa situação específica, por meio de regências



emergentes, sob a orientação acolhedora e colaborativa do docente.

8.2 DOCÊNCIAS COMO REDES RIZOMÁTICAS E VICE-VERSA

Parceria, colaboração, ubiquidade e interatividade são algumas das ideias que integram a concepção de redes rizomáticas e que potencializam experiências insurgentes na educação. Tais elementos hoje carecem de mais debates e ressignificações, uma vez que temos sido atravessados por inúmeras mudanças que incluem o cenário educacional, como as Inteligências Artificiais Generativas, sofrimentos psíquicos que causam adoecimento em todas as faixas etárias, a proibição do uso de celulares nas escolas, dentre outros aspectos para os quais nossas pesquisas precisam se voltar de modo a compreender os fenômenos do cenário contemporâneo e as mudanças possíveis para novas e outras aprendizagens.

O conceito de rede pode ser compreendido de maneira multifacetada, envolvendo aspectos como contatos, disseminação, articulação, integração, conexão e ligação. Contudo, o termo também pode evocar sentidos relacionados ao aprisionamento ou à restrição. Conforme apontam Santaella e Lemos (2010), as redes sociais e informacionais devem ser concebidas como estruturas abertas e integradas, evitando configurações que promovam censura, cerceamento ou confinamento. Nesse contexto, a palavra “rede” abrange múltiplas dimensões: redes neurais, redes de pensamento, redes de conexão, redes de computadores, redes humanas, redes de comunicação interativa, redes virtuais, redes sociais, redes culturais e históricas, redes de aprendizagem e redes rizomáticas (Bruno, 2010).

As discussões sobre “que rede é essa” (Bruno, 2010) destacam a relevância da rede rizomática enquanto estrutura ampla e aberta. Por sua natureza não fechada, ela favorece o trabalho coletivo e colaborativo, além de promover flexibilidade e pluralidade. Esses elementos são fundamentais para a construção de uma rede que não se baseie na endogenia ou no confinamento. A educação tem passado por transformações significativas: práticas pautadas pela competição e pelo individualismo estão sendo substituídas por ações em equipe e



em rede. Essa mudança reflete os impactos das transformações sociais contemporâneas sobre os modos de aprender e interagir, ou seja, conectado às docências.

Lévy (1999), há quase 25 anos, defendia que as novas formas de comunicação não devem eliminar as antigas, mas sim coexistir e interagir, criando um imbricamento entre diferentes modos de expressão e conexão. Blikstein e Zuffo (2003), por sua vez, refletiram sobre o impacto das tecnologias há duas décadas, alertando para os riscos de deslumbramento que podem acompanhar a introdução de inovações tecnológicas. Os autores destacaram que a substituição do antigo pelo novo pode levar a uma visão superficial das transformações, ignorando a importância do equilíbrio entre tradição e inovação ou insurgência. De forma semelhante, Castells (1996) analisou o papel da internet na reorganização das relações sociais, apontando que ela promove um novo padrão de sociabilidade baseado no individualismo em rede. Para Castells, esse modelo social reflete uma mudança estrutural nas interações humanas, onde o individualismo conectado se torna uma característica dominante.

Ora, tais aspectos, fartamente abordados ao longo das últimas décadas, trouxeram mudanças significativas para as docências, e precisam ser adensados por nós, professores/as.

A ascensão das inteligências artificiais generativas, que já estão desencadeando uma revolução na Cultura Digital, tem promovido reflexões profundas sobre os impactos dessas tecnologias na comunicação e nas relações sociais-psíquicas-culturais-emocionais-educacionais, considerando tanto suas potencialidades quanto os desafios éticos e sociais que elas apresentam. Para avançar em tais questões, vamos tensionar sobre três aspectos em interface com a educação: decolonialidade, saúde mental (adoecimento psíquico) e docências e inteligências artificiais generativas.

8.3 DECOLONIALIDADE E COLONIALISMO DIGITAL

Somos produtores de cultura e a utopia, que para Freire é realizável, assume-se como o que ele chamou de inédito viável (2015). Embora Paulo Freire não tenha utilizado diretamente os termos “decolonialidade” ou “colonialidade”, é evidente que



suas reflexões dialogam com esses conceitos. Ao abordar questões como a opressão social, as relações entre opressor e oprimido, os processos de conscientização e a amorosidade, Freire propôs uma perspectiva que coloca a educação como um espaço privilegiado para transformações socioculturais. Sua crítica à educação bancária e sua defesa de uma educação fundamentada na esperança e na prática da liberdade refletem os princípios de uma pedagogia decolonial.

A diversidade, a multiplicidade de caminhos e de possibilidades representam um desafio à lógica da colonialidade, que busca homogeneizar e controlar. Nesse sentido, o contato com situações, narrativas, experiências e conhecimentos capazes de gerar questionamentos e perspectivas alternativas contribui para abrir fissuras nesse sistema. Essas fissuras tornam-se espaços férteis para o desenvolvimento de uma perspectiva decolonial, que busca superar as estruturas opressivas da modernidade-colonialidade.

A lógica derivada do controle exercido pela modernidade positivista molda as relações em diferentes esferas — políticas, sociais, econômicas, educacionais, pessoais e culturais. A sociedade, por sua vez, atua como reprodutora desse sistema, sustentando tanto o capitalismo quanto a colonialidade. Em oposição a essas bases hierárquicas e epistemológicas, a decolonialidade emerge como uma resposta necessária às ilusões e promessas falaciosas de progresso e desenvolvimento promovidas pela modernidade. Além disso, ela confronta diretamente a violência estrutural da colonialidade (Mignolo, 2017).

A perspectiva decolonial propõe uma alternativa radical: repensar as formas de fazer política, conduzir pesquisas, compartilhar culturas, sentir, pensar e viver. Ao mesmo tempo, ela busca restaurar a complexidade das relações humanas, desafiando as simplificações impostas pelas estruturas coloniais e capitalistas. Dessa maneira, a decolonialidade não apenas questiona os fundamentos da modernidade-colonialidade, mas também quer caminhos para reconstruir modos de existência mais plurais e emancipatórios.

No contexto da Cultura Digital, os desafios e impactos das redes se intensificam, pois elas não apenas ampliam a complexidade das interações, mas também alcançam um



número crescente de pessoas. Refletir sobre a decolonialidade nesse cenário implica retornar à sua origem: a colonialidade e, mais recentemente, ao conceito de colonialismo digital.

De acordo com Lippold e Faustino (2022, p. 58), o colonialismo digital “refere-se, em primeiro lugar, a uma nova partilha do mundo que atualiza o imperialismo e o subimperialismo, ao reduzir o chamado Sul global a mero território de mineração extrativista de dados informacionais ou a consumidores retardatários de tecnologia”. Essa perspectiva evidencia como as práticas coloniais históricas de exploração e opressão encontram continuidade no ambiente digital contemporâneo. No caso da América Latina, cuja formação histórica foi marcada pela escravização e pela expropriação, é possível identificar paralelos entre os processos de exploração colonial do passado e as dinâmicas digitais atuais, que mantêm estruturas de controle político, ideológico e subjetivo.

Achille Mbembe (2018) destacava que o ser humano contemporâneo, assim como os povos negros e indígenas escravizados no passado, eram reduzidos à condição de mercadoria e essa lógica reflete uma relação intrínseca entre capitalismo e colonialismo: “Não há capitalismo sem colonialismo e, por sua vez, não há colonialismo sem racismo, e ambos estão interligados dialeticamente por uma relação de determinações reflexivas” (Faustino; Lippold, 2023, p. 51-52).

Neste sentido, o colonialismo digital não apenas perpetua desigualdades globais por meio do controle de dados e tecnologias, mas também reforça as hierarquias históricas que sustentam as relações de poder, e entendem que nós, os dados, somos mercadorias. Nesse sentido, compreender essas dinâmicas é essencial para questionar as estruturas que consolidam o domínio digital e propor alternativas que promovam maior equidade no uso das tecnologias.

Ainda somos explorados, submetidos a novas formas de escravidão e, ao mesmo tempo, persuadidos a acreditar que vivemos em um cenário ideal? Talvez, essa ingenuidade tenha nos afastado – ou talvez adiado – a possibilidade de alcançar a liberdade. Mais que isso, precisamos ponderar sobre a relação de tais aspectos com a saúde mental da sociedade atual.



8.4 O ADOECIMENTO PSÍQUICO E A RELAÇÃO COM AS TELAS

Vivemos em um contexto ainda marcado pela colonialidade, e, conforme Haidt (2024), desde aproximadamente 2010, tem evidenciado questões relacionadas à saúde mental entre jovens e adolescentes. Esse fenômeno, presente inclusive nas salas de aula, é descrito pelo autor como característico da chamada “geração ansiosa”. Em sua obra “A geração ansiosa”, Haidt (2024) apresenta uma série de estudos que associam o aumento do tempo de exposição às telas – especialmente após a popularização dos *smartphones* – a diversos problemas. Entre eles, destaca-se a redução no desempenho acadêmico e, mais relevante para esta análise, o crescimento significativo nos diagnósticos de transtornos psíquicos entre os jovens.

Os números são alarmantes: uma pesquisa nacional sobre o uso de drogas e saúde mental revelou que, entre 2010 (marcado pela disseminação dos *smartphones*) e os dias atuais, os diagnósticos de depressão entre jovens e adolescentes nos Estados Unidos aumentaram 145% entre as meninas e 161% entre os meninos. Além disso, transtornos como ansiedade e TDAH, bem como casos de automutilação e suicídio, também apresentaram crescimento expressivo no mesmo período.

Os dados apresentados por Haidt não se restringem ao cenário estadunidense. Tendências semelhantes foram observadas em países como Canadá, Inglaterra, Austrália e nações nórdicas. No entanto, o livro não aborda informações relacionadas aos jovens do Sul Global. Embora a Austrália seja mencionada, sua história e estrutura derivadas do Reino Unido fazem com que apresente características mais próximas às de países ocidentais desenvolvidos. As condições psicossociais na América Latina são frequentemente mais precárias e as políticas públicas voltadas à saúde mental variam consideravelmente em termos de eficiência e alcance. Seria pertinente investigar se os padrões observados por Haidt se repetem ou assumem configurações distintas. Outro ponto ausente no estudo é a inclusão da racialidade nas estatísticas apresentadas. Essa lacuna reflete uma tendência recorrente em muitos estudos psicanalíticos: negligenciar populações historicamente marginalizadas que enfrentam desafios biopsicossociais específicos. O sujeito que vive em uma periferia brasileira



deveria ser abordado com as mesmas ferramentas teóricas e práticas aplicadas a indivíduos com histórico de maior suporte biopsicossocial? Parece improvável que essa abordagem seja suficiente ou adequada, mas tal questão exigiria um escopo mais amplo de investigação.

Entre os impactos observados pela pesquisa estadunidense está o aumento da sensação de solidão no ambiente escolar. É comum encontrar nas escolas e universidades grupos de jovens fisicamente próximos, mas conectados virtualmente com outras pessoas por meio de dispositivos digitais. Essa “solidão virtual” intensifica sentimentos como ansiedade, depressão e compulsões diversas. Haidt também aponta outras mudanças significativas ocorridas desde 2010: a redução no número de horas dormidas pelos jovens; o aumento da insatisfação com a própria imagem; a intensificação da sensação de isolamento; a diminuição drástica do tempo dedicado a interações presenciais; e o crescimento do consumo de pornografia por adolescentes, conforme identificado por uma pesquisa sueca no mesmo período. Esses fatores compõem um quadro complexo que exige atenção crítica para compreender as implicações das transformações tecnológicas na saúde mental das gerações mais jovens.

O PISA, principal avaliação educacional aplicada em mais de oitenta países, identificou uma queda nos índices de aprendizado e um aumento na distração dos estudantes durante as aulas, especialmente a partir de 2010 (Duarte, 2024). No caso dos estudantes brasileiros, estima-se que 8 em cada 10 sejam distraídos pelo uso de *smartphones*, com destaque para redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas, como o WhatsApp. Dados da Fiocruz revelam que, entre 2011 e 2022, houve um aumento anual de 6% nos casos de suicídio e de 29% nas autolesões entre jovens brasileiros. Esse cenário agrava-se ainda mais quando se considera que esses estudantes não recebem o mesmo nível de investimento estatal em educação básica nem dispõem de suporte adequado em saúde mental, como os jovens analisados na pesquisa do psicólogo estadunidense.

Neste cenário, escolas atendem à Lei nº 15.100/2025 que proíbe o uso de celulares nas escolas públicas e privadas do Brasil. Acredita-se no banimento dos celulares como



estratégia para mitigar os impactos negativos. Embora os dados ainda sejam preliminares, as experiências iniciais indicam que os alunos das escolas que implementaram essa medida (antes da referida lei) obtiveram resultados superiores no exame nacional. Contudo, essa solução apresenta limitações importantes.

Na maioria dos casos, o jovem brasileiro permanece na escola por apenas cinco horas diárias. Após descontar oito horas destinadas ao sono, restam onze horas que devem ser preenchidas com atividades como alimentação, higiene pessoal, deveres escolares e lazer. Se o ambiente doméstico não oferece condições favoráveis para o desenvolvimento de interesses saudáveis ou produtivos, é natural que o tempo livre seja dedicado ao uso excessivo de dispositivos digitais. Dessa forma, o problema não pode ser resolvido exclusivamente pelo banimento dos celulares nas escolas; ele exige uma abordagem mais ampla e integrada.

É fundamental envolver a comunidade e as famílias no processo educativo, promovendo uma corresponsabilidade na formação dos jovens. Além disso, é necessário esclarecer os prejuízos associados ao uso excessivo de tecnologias digitais por adolescentes, na sociedade em geral, e propor alternativas equilibradas. A solução não reside em demonizar a tecnologia nem em aceitá-la sem restrições, mas sim em adotar uma postura crítica e reflexiva que permita aproveitar seus benefícios enquanto minimiza seus impactos negativos.

As redes sociais, por sua vez, exercem um fascínio particular sobre as pessoas, e os jovens em particular, devido ao ideal de sucesso projetado por influenciadores e figuras populares da internet. Essa idealização estimula comparações sociais constantes e incentiva comportamentos que buscam replicar os modelos apresentados por esses “netgurus”. Além disso, as plataformas digitais permitem aos usuários criarem versões idealizadas de si mesmos, agradando tanto a si quanto aos outros. Para indivíduos com dificuldades de interação presencial, as redes oferecem uma alternativa para se comunicar com menos ansiedade. Da mesma forma, jovens que se sentem socialmente isolados encontram nas redes sociais um senso de pertencimento a grupos específicos (Spritzer *et al.*, 2016, p. 27).

Entretanto, essa hiperconexão também traz consequências negativas. A superexposição ao ambiente



virtual pode intensificar sentimentos de inadequação e solidão, agravando problemas como ansiedade e depressão. Haidt (2024) argumenta que a infância hiperconectada não apenas altera o desenvolvimento social e emocional dos jovens, mas também cria um cenário em que as interações face a face são substituídas por relacionamentos mediados por telas. Assim, enquanto o mundo digital oferece oportunidades para conexão e expressão pessoal, ele também exige uma reflexão crítica sobre seus impactos na saúde mental e no bem-estar das novas gerações.

Fica claro que as docências precisam se atualizar às demandas atuais. É preciso debater sobre as inteligências artificiais generativas e suas implicações. Ainda que não seja o foco abordar profundamente sobre este tema, considerando o recorte proposto para este texto, vamos tratar brevemente sobre este assunto, articulando com os demais discutidos.

8.5 E AS INTELIGÊNCIAS ARTIFICIAIS GENERATIVAS?

As discussões sobre as inteligências artificiais (IA) generativas, como os modelos GPT, têm ganhado relevância em diversos campos, especialmente no que diz respeito às suas implicações sociais, educacionais e éticas. Essas tecnologias, que produzem conteúdos a partir de comandos humanos, estão em um estágio inicial de investigação, mas com vastas publicações (Bruno; Nas; Liao, 2024), e levantam questões fundamentais: a quem servem e a quem se destinam? Mais do que explorar suas potencialidades, é essencial tensionar a integração acrítica desses dispositivos nos espaços formativos educacionais. Isso exige uma análise cuidadosa sobre o que está oculto nos bastidores dessas tecnologias e quais desdobramentos podem ser fomentados por seu uso.

Como Gillespie (2014) alertou, vivemos em uma era em que “nós somos os dados”. Essa realidade ficou evidente durante a pandemia de Covid-19, quando plataformas digitais amplamente utilizadas na educação, como Google Classroom e YouTube, extraíram massivamente dados culturais e comportamentais dos usuários. Esses dados alimentaram sistemas de IA, expondo como as tecnologias digitais não apenas reconfiguram as formas de produção de conhecimento, mas também perpetuam dinâmicas de exploração e opressão.



Nesse cenário, o colonialismo digital emerge como uma questão central.

No campo da saúde mental, as IAs generativas têm apresentado tanto oportunidades quanto riscos. Por um lado, ferramentas como *chatbots* podem oferecer suporte inicial acessível e anônimo para jovens que enfrentam dificuldades emocionais (Chin, 2023). Por outro lado, sua interatividade pode gerar dependência emocional e isolamento social, intensificando transtornos como ansiedade e depressão (Moura *et al*, 2024). Dados recentes indicam que o uso excessivo dessas tecnologias pode prejudicar o desenvolvimento neuropsicológico dos jovens, comprometendo habilidades como reflexão crítica e pensamento simbólico (Araújo, 2024).

Além disso, o uso dessas ferramentas está intrinsecamente ligado à colonialidade digital. Como apontado por Faustino e Lippold (2023), a captura massiva de dados por grandes corporações reforça práticas imperialistas ao concentrar poder tecnológico em poucas mãos. Essa dinâmica não apenas exclui populações do Sul Global do desenvolvimento tecnológico autônomo, mas também explora suas manifestações culturais para alimentar sistemas proprietários de IA.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante desse contexto, pensar em práticas educacionais engajadas requer uma abordagem decolonial que vá além da simples adoção de tecnologias digitais. É necessário questionar criticamente as estruturas coloniais subjacentes à cultura digital e propor alternativas que promovam a soberania digital. Isso inclui a conscientização sobre os impactos do uso exacerbado das IAs generativas e o desenvolvimento de políticas públicas que regulamentem sua aplicação nos espaços formativos.

Portanto, o desafio não é apenas integrar essas tecnologias à educação de forma ética e crítica. Precisamos encontrar um equilíbrio entre os benefícios das IA generativas e seus impactos negativos sobre as subjetividades humanas e as desigualdades globais. A construção de práticas educativas mais inclusivas e reflexivas é um passo essencial nesse processo.

Pensar as docências hodiernamente implica em ressignificar didáticas e currículos compostos pela



interculturalidade crítica, pela decolonialidade em meio ao cenário desafiador que envolve questões psíquicas, como o adoecimento mental e físico. Nesse sentido, as IAgem estão aí e já fazem parte da vida de boa parte da sociedade. Nessa direção, precisamos resgatar e integrar múltiplos espaços, idades, gêneros, e compreender que, como já disse Gilles Deleuze “nunca se sabe como o outro aprende” (Deleuze, 2003, p. 21) e que, “é preciso estar sensível ao que se passa, ser tocado pelos signos, para que o aprender aconteça” (Gallo, 2012, p. 7). Aprende-se com o outro e não como o outro.

Docências são atos de currículo, como alertou Macedo (2013): plurais, singulares, múltiplas, híbridas. Integram professores e estudantes e são construídas nas relações, nas experiências: cada móbile escolhe um trajeto para percorrer em seu furacão particular.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ceres Alves de. A inteligência artificial e o desenvolvimento neuropsicológico de crianças e adolescentes. **Revista do Instituto Junguiano**, São Paulo, v. 09, n.197, 06 dez. 2024. Disponível: <https://self.ijusp.org.br/self/article/view/197/434#toc>. DOI: 10.21901/2448-3060/próprio-2024.

BAHIA, Luciana; LOURES, Marina. Conceitos de inovação para captação de recursos. In: GARCIA, Christimara. (org.). **Fomento à inovação**: da ideia aos recursos. Belo Horizonte: Inventta + bgi, 2016.

BRASIL. **Lei nº 10.973, de 2 de dezembro de 2004**. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 3 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.973.htm. Acesso em: 24 dez. 2025.

BRUNO, Adriana Rocha. **Formação de professores na cultura digital**: aprendizagens do adulto, educação aberta, emoções e docências. Salvador: EDUFBA, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34368/5/formacao-de->



[professores-na-cultura-digital-REPOSITORIO.pdf](#). Acesso: 25 mar. 2024.

BRUNO, Adriana Rocha. Travessias invisíveis: plasticidade, diferença e aprendizagem em redes rizomáticas de formação de adultos educadores nos ambientes online. *In*: DALBEN, Angela *et al.* (org. coleção)/**Coleção Didática e prática de ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. 1 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010a, v. 2, p. 171-196.

BRUNO, Adriana Rocha; NAS, Elen; LIAO, Tarliz. A Inteligência Artificial Generativa É Capaz De Provocar Uma Revolução Na Educação? Apontamentos Para A Volta E Re-Volta Do Pensamento Crítico. *In*: Edméa Santos, Alexandre Chagas, João Bottentuit Junior. (Org.). **CHATGPT e educação na cibercultura: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial**. São Luiz do Maranhão: EDUFMA, 2024, v. 1, p. 121-135.

BRUNO, Adriana Rocha; COUTO, João Luiz Peçanha. Culturas contemporâneas: o digital e o ciber em relação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 43, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/5848/47965986>. Acesso: 25 mar. 2024.

CANDAU, Vera Maria. Práticas Pedagógicas Insurgentes. **XX ENDIPERio 2020**. Youtube, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d065Sf-swnk>. Acesso: 25 mar. 2024.

CHIN, Hyojin; SONG, Hyeonho; BAEK, Gumhee; SHIN, Mingi; JUNG, Chani; CHA, Meeyoung; CHOI, Junghoi.; CHA, Chiyoungh. The potential of chatbots for emotional support and promoting mental well-being in different cultures: mixed methods study. **J Med Internet Res**, v. 20, n. 25, e51712, out. 2023, doi: 10.2196/51712. Disponível em <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10625083/>. Acesso em 09 mar. 2025.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DIAS, Paulo. Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 6, n. 2, p. 4-14 [Online]. Disponível em: <https://eft>.



educom.pt/index.php/eft/article/view/151. 2013. Acesso em: 09 mar. 2025.

DUARTE, Rinalda. **Psicanálise com adolescentes**: intervenções e manejos do analista. In: CASA DO SABER. São Paulo: Casa do Saber, 2024. Vídeo (aprox. 55min.), color., son, Disponível em: <https://curadoria.casadosaber.com.br/cursos/433/psicanalise-com-adolescentes-intervences-e-manejos-do-analista>. Acesso em: 09 mar. 2025.

FAUSTINO, Deivison; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital**: por uma crítica hacker-fanoniana. São Paulo, SP: Boitempo, 2023. E-book.

FREIRE, Paula **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Cortez & Moraes, 1979.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender. **A Monte Alegre – Espaço entre nós**, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://casamontealegre.com.br/679-2/>. Acesso em: 09 mar. 2025.

HAIDT, Jonathan. **A geração ansiosa**. Trad. Lígia Azevedo. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HERNANDEZ, Fernando *et al.* **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre a experiência. Trad. Cristian Antunes e João V. Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica: 2014.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de Currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**. v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013. Disponível em: <https://formacce.ufba.br/atos-de-curriculos-uma-incessante-atividade-etnometodica-e-fonte-de-analise-de-praticas-curriculares>. Acesso em: 9 mar. 2025.

SPRITZER, Daniel Tornaim; RESTANO, Aline; BREDA, Vitor; PICON, Felipe. Dependência de tecnologia: avaliação e diagnóstico. **Revista Debates em Psiquiatria**, v. 6, n. 1, jan./fev. 2016. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/145>. Acesso em: 09 mar. 2025.



PARTE III

SABERES DIDÁTICOS, DISCIPLINARES E PRÁTICAS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

9

PESQUISAR, ENSINAR E APRENDER NO ENSINO SUPERIOR E NA PÓS-GRADUAÇÃO: diálogos a partir da didática crítica

Suzana dos Santos Gomes

O contexto contemporâneo demanda reflexões críticas sobre a questão da indissociabilidade entre ensino e pesquisa e a relação professor-estudante no Ensino Superior e na Pós-Graduação. Trata-se de um posicionamento essencial diante do complexo movimento de produção de sentido do ato de ensinar e de pesquisar e de, especialmente, apropriar-se das contribuições advindas da Didática Crítica (Libâneo, 2013; Marin, 2005; Suanno, 2012).

A indissociabilidade entre ensino e pesquisa representa uma pauta relevante que ganhou força nos últimos anos do século XX, em meio à lógica competitiva pela qual passa o Ensino Superior e a Pós-Graduação no Brasil. De um lado, há aqueles que defendem a universidade exclusivamente como fomentadora do ensino. De outro, estão os que vislumbram a universidade como uma oportunidade apenas para realizar pesquisa e para formar pesquisadores. Por fim, uma terceira posição engloba aqueles que consideram a universidade um espaço tanto de ensino quanto de pesquisa, reconhecendo a importância de ambas as atividades, com base no princípio da indissociabilidade (Balzan, 2001).

Pode-se afirmar, com base em diferentes estudos, que as atividades de pesquisa em sala de aula consolidam a relação pedagógica entre professor e estudante, possibilitando



uma prática docente emergente. Essa dinâmica fortalece a construção de novos paradigmas para o campo da pesquisa, nos quais a mediação assume papel central na construção de conhecimentos (André, 2001; Balzan, 2001; Demo, 2011; Freire, 2000; Severino, 2008). O ensino indissociável da pesquisa permite que os estudantes adquiram as capacidades necessárias para atitudes investigativas, obtenham novos conhecimentos por meio de aprendizagens mediadas pela interação.

Destaca-se, ainda, que, quando proposta como ação didática, a pesquisa favorece a análise da realidade e estimula a compreensão das práticas de ensino-aprendizagem. Em contrapartida, desenvolver pesquisa de modo isolado do ensino significa permanecer atrelado aos pilares da concepção positivista de ciência, caracterizada pela prescrição e certeza, que predominou nos centros acadêmicos durante séculos.

Diante do exposto, torna-se relevante questionar: Qual é a relevância da pesquisa para o ensino? Como o ensino e a pesquisa podem contribuir para a aprendizagem efetiva dos estudantes do/no Ensino Superior e na Pós-Graduação? Como a Didática Crítica pode contribuir nesse processo? Pode-se afirmar que a pesquisa é parte fundamental das atividades a serem desenvolvidas no ensino, especialmente no Ensino Superior e na Pós-Graduação. Por meio da pesquisa, é possível estimular a participação dos estudantes nas atividades de ensino como sujeitos protagonistas, uma vez que essa atividade pressupõe trabalhar com múltiplas possibilidades.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a questão do ensino e da pesquisa é de grande importância, pois o professor deixa de ser o transmissor de conhecimentos, que passa a ser também reconstruído pelo estudante, em um movimento dialógico que envolve professor, estudante e seus pares. É nesse caminho que a aprendizagem se concretiza. Estudos do campo da Didática Crítica atestam que a pesquisa desafia o pesquisador a olhar amplamente para seu objeto de estudo, permitindo que ele visualize novos caminhos e possibilidades para promover aprendizagens (Libâneo, 2013; Pontes, 2020; Suanno, 2012; Suanno; Rajadell, 2012). Assim, realizar pesquisa em sala de aula é tanto possível quanto necessário, pois possibilita uma aprendizagem significativa e favorece as relações entre



professor e estudante. Nessa dinâmica, o professor assume papel central (Masetto, 2003; Pimenta; Almeida, 2011).

Nessa perspectiva, a docência no Ensino Superior e na Pós-Graduação constitui-se como uma ação educativa pautada na gestão pedagógica que se dá nos processos de ensino-aprendizagem, na pesquisa, na gestão de contextos educativos. Torna-se relevante saber então: Quem é o docente e que papel ele assume nesse percurso formativo? Pode-se afirmar que o professor é um sujeito em ação e interação com os estudantes, sendo ambos, portanto, produtores de saberes científicos para e sobre a realidade social.

A indissociabilidade entre ensino e pesquisa, objetivando aprendizagem significativa, demanda retomar a função social da universidade, a saber: estimular o desenvolvimento do espírito científico, da criação cultural e do pensamento reflexivo, entendido como prioridades da formação humana; criar situações favoráveis para o crescimento dos estudantes nas diversas áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas capacidades e nas atitudes e nos valores; implicar o estudante em ações para promover a valorização do conhecimento, a solidariedade entre professor e estudante e entre pares, a criatividade, o trabalho colaborativo e o pensamento crítico, entre outros.

Diante do exposto, o objetivo deste artigo é apresentar alguns apontamentos sobre o ato de ensinar e de pesquisar no Ensino Superior e na Pós-Graduação. Busca-se identificar desafios e possibilidades do ensino e da pesquisa como elementos estruturantes na relação professor-estudante-conhecimento, com o objetivo de promover aprendizagens, tendo a Didática Crítica como referência mobilizadora (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023). Assim, neste capítulo, o ensino e a pesquisa são entendidos como eixos fundamentais da atividade docente e como campos de fortalecimento da mediação pedagógica (Cunha, 1996, 2005; Demo, 1997; Lampert, 2008).

Nesse contexto, considera-se fundamental pensar o ensino sempre indissociado da pesquisa, reconhecendo que a pesquisa tem como princípio fundamental a dúvida e a problematização, as quais instigam a observação, a reflexão, o levantamento de questões e a busca de respostas para os problemas que envolvem a formação na universidade.



O docente, ao adotar uma perspectiva de educar por meio da pesquisa, assume a abertura às indagações, à curiosidade e às questões dos estudantes (Freire, 1997). Com base nas contribuições de Freire (1997), pode-se afirmar que a docência e a pesquisa se complementam. Não há ensino sem pesquisa, assim como não há pesquisa sem ensino (Freire, 1997).

9.1 ENSINO E PESQUISA NO ENSINO SUPERIOR

Nesta seção, a indissociação de ensino com pesquisa é abordada como ação didática, entendendo essa posição na universidade como uma construção em curso – uma oportunidade ímpar para estimular o estudante à relação crítica e ao desenvolvimento de capacidades pesquisadoras.

O ensino com pesquisa, em uma concepção dialética, pode ser um dos caminhos centrais para favorecer a mudança na cultura do ensino e da aprendizagem na universidade. Para tanto, será importante situá-lo no bojo das mudanças históricas e das transformações que ocorrem na dinâmica do mundo produtivo, social e cultural, permitindo incorporar novas abordagens produzidas no âmbito da ciência, promovendo a formação de sujeitos pesquisadores, capazes de reconstruir crítica e ativamente o conhecimento produzido historicamente (Demo, 2011; Lampert, 2008; Silva; Grezzana, 2009).

Pode-se afirmar que a reflexão crítica sobre o conhecimento é resultado da autonomia que o estudante adquire ao longo de sua trajetória formativa. Isso só será possível por meio de uma Pedagogia Universitária assumida por professores conscientes da necessidade de formação por meio do ensino com pesquisa. Nesse sentido, o ensino com pesquisa permite essa interação entre os sujeitos do conhecimento. Professor e estudante são sujeitos do mesmo processo, que envolve a investigação, a criação, a construção e reconstrução de conhecimentos, sem perder de vista o contexto e os sujeitos da aprendizagem.

Sobre essa questão, Demo (2011) afirma que o ensino com pesquisa pode promover maior autonomia, espírito crítico e investigativo na construção do conhecimento. Como propulsor dessa dinâmica, o professor poderá estimular a autonomia dos estudantes na reconstrução de novos conhecimentos, por



meio da investigação de situações-problema, possibilitando-lhes aprendizagens significativas. Nessa perspectiva, Severino (2008, p. 13) ressalta que: “Na Universidade, a aprendizagem, a docência, a ensinagem, só serão significativas se forem sustentadas por uma permanente atividade de construção do conhecimento. Tanto o estudante, quanto o professor precisam da pesquisa para bem conduzir um ensino eficaz”.

No entanto, o ensino com pesquisa exige um docente pesquisador. Para Demo (2011), o professor é, na essência, um pesquisador. Desse modo, faz-se necessária a discussão acerca da formação do professor pesquisador e da importância que o ensino com pesquisa, como ação didática, tem nessa acepção.

Constata-se que, para a formação de professores pesquisadores, é preciso que os professores universitários também sejam pesquisadores, pois só forma pesquisadores quem faz pesquisa. Isso porque a didática do docente universitário revela se este tem ou não uma prática de pesquisa e se essa prática é sustentada pela investigação ou se o docente apenas atua, reproduzindo informações (Fernandes, 2015; Moraes; Lima, 2004).

Nesse sentido, Demo (2004) afirma que o professor é, na essência, um pesquisador, ou seja, um profissional da reconstrução do conhecimento, tanto no horizonte da pesquisa como princípio científico quanto, sobretudo, na pesquisa como princípio educativo. Entretanto, esta pode não ser a realidade da maioria dos docentes das universidades; isso se justifica, talvez, pela formação que receberam, a qual, porventura, não contemplava o ensino com pesquisa como ação didática. Para André (2001), os cursos de formação de professores têm a função de desenvolver uma atitude indagativa, que seja capaz de levá-los a tomar decisões sobre o que fazer e como fazer nas situações de ensino, marcadas, muitas vezes, pela urgência e incerteza.

Masetto (2003) afirma que são exigidas do docente universitário a pesquisa e a produção de conhecimento, além de atualização constante, para que possa estimular seus estudantes no campo da pesquisa. Pode-se afirmar que o incentivo à pesquisa parte de um professor que já é pesquisador, que valoriza e concebe a investigação como elemento significativo na forma como conduz o ensino. Isto é, para a formação de



professores pesquisadores, será fundamental um docente cuja ação didática tenha caráter investigativo.

A formação de professores pesquisadores exige profissionais que acreditem nas capacidades dos estudantes de produzirem conhecimentos significativos à sociedade, despertando-lhes a curiosidade, a sensibilidade, a percepção e a resolução de problemas que são inerentes à sua realidade (André, 2001). Segundo a autora:

Querer que o professor se torne um profissional investigador de sua prática exige que se pense nas exigências mínimas para a sua efetivação, ou seja: é preciso que haja uma disposição do professor para investigar, um desejo de questionar. É preciso que ele tenha formação adequada para formular problemas, selecionar métodos e instrumentos de observação e de análise (André, 2001, p. 54).

Nessa mesma linha, Severino (2008, p. 14) destaca dois motivos para o professor se tornar um pesquisador:

Primeiro, para acompanhar o desenvolvimento histórico do conhecimento, segundo, porque o conhecimento só se realiza como construção de objetos. Isto significa dizer que o professor é desafiado a articular ensino e pesquisa, e que esta postura é fundamental para a qualidade do seu trabalho. Tanto docente como estudante precisam compreender que o conhecimento não é algo pronto e acabado, mas que está sendo constantemente construído e reconstruído por sujeitos investigadores num movimento dialético.

A formação para a pesquisa proporciona uma bagagem que permite ao sujeito pensar e transformar a realidade e a si mesmo. Nessa lógica, a pesquisa é essencial para o trabalho docente e para a atuação dos profissionais no Ensino Superior e na Pós-Graduação. Para trabalhar com o conhecimento e formar outros sujeitos, não basta acúmulo de conhecimentos ou informações, é preciso também produzir conhecimentos.

Coerente com essa perspectiva, os professores são profissionais capazes de refletir e de produzir conhecimentos sobre seu trabalho, fazem e transformam a ciência, entendida



como processo de interpretação, crítica e avaliação do objeto investigado, como condição necessária para a produção de conhecimento (André, 2001; Demo, 1997; Lampert, 2008; Severino, 2008). Assim, ensinar-pesquisando e pesquisar-ensinando inspiram a busca de alguns elementos teóricos que iluminam essa prática metodológica e que, ao mesmo tempo, possibilitam vivenciar modos didáticos que podem ser considerados como *insights* que emergem no próprio processo da ação didática.

Na relação ensino-pesquisa, o estudante aprende as especificidades e as diferenças da pesquisa em seu campo de saber e descobre as nuances da pesquisa educacional, assim como percebe a necessidade de pesquisar-ensinando e de ensinar-pesquisando, mediado pela problematização da realidade social (Amaral, 2001; Cunha, 2001).

Pode-se afirmar que ensino e pesquisa são fenômenos complexos, práticas sociais realizadas por seres humanos e com seres humanos e modificadas pela ação e reação de professores e estudantes. Desse modo, ensino e pesquisa são ações em movimento e se concretizam a partir das ações dos sujeitos em seus respectivos contextos (Lampert, 2008; Silva; Grezzana, 2009).

Evidencia-se, assim, que a construção de novos conhecimentos exige a participação ativa e crítica do sujeito, o que requer ensinar com pesquisa no âmbito da Pedagogia Universitária, permitindo ao estudante desenvolver sua capacidade de perceber, interpretar e problematizar aquilo que está em sua volta.

O ensino com pesquisa, entendido como ação didática na Pedagogia Universitária, é considerado fundamental por possibilitar ao estudante participar criticamente da construção de conhecimentos e por desenvolver, entre professor e estudante, uma interação em que ambos são sujeitos do conhecimento. Trata-se, portanto, de uma atitude acadêmica essencial e característica dos cursos de graduação e pós-graduação.

Coerente com essa perspectiva, a investigação da realidade e dos problemas que lhe são inerentes deve constituir um dos focos do ensino universitário, e, para isso, a pesquisa precisa ser parte indissociável do ensino. No entanto, segundo Veiga (2006, p. 121): “Mesmo na universidade, onde o texto



constitucional propõe a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa, esta ficou com vinculação quase que exclusiva com a pós-graduação”. Isso significa que o estudante da graduação, muitas vezes, encontra um ensino desarticulado da atividade investigativa.

O ensino indissociável da pesquisa permite que o estudante adquira as capacidades necessárias para atitudes investigativas e novos conhecimentos por meio de um processo de aprendizagem mediado pela pesquisa (Balzan, 2001). Nesse sentido, entende-se a pesquisa não apenas como princípio científico, mas, sobretudo, como princípio educativo, por possibilitar ao aprendiz a capacidade de elaboração própria do conhecimento mediante um ensino que está articulado com a pesquisa, com a teoria e a prática em uma postura crítica e investigativa da realidade.

Para Masetto (2003), a didática do ensino com pesquisa desenvolve várias aprendizagens por parte dos estudantes, como a capacidade de selecionar, organizar, comparar, analisar materiais, fatos e informações, bem como de elaborar relatórios com características científicas. Isso significa dizer que o estudante deixa de ser apenas ouvinte e passa a atuar como sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem, tendo a oportunidade de desenvolver suas potencialidades no que diz respeito à construção de novos conhecimentos. Nesse sentido, Veiga (2006, p. 120) destaca que o ensino como construção de conhecimentos “[...] estimula a análise, a capacidade de compor e recompor dados, informações, argumentos e ideias; valoriza a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação e a incerteza”.

A pesquisa, nesse contexto, é indispensável, pois é na relação ensino e pesquisa que o conhecimento é construído e reconstruído, por meio de uma postura investigativa e crítica da realidade. O ensino como construção do conhecimento “[...] concebe a pesquisa como atividade inerente ao ser humano, um modo de apreender o mundo acessível a todos e a qualquer nível de ensino, guardadas as devidas proporções” (Veiga, 2006, p. 121).

Coerente com essa perspectiva, Fernandes (2011) defende que a formação docente valorize o ensino como construção ativa. É nesse movimento que a pesquisa se



destaca, ao proporcionar ao estudante a descoberta de novos conhecimentos. Isso ocorre em uma dinâmica dialética, em que pergunta e dúvida são essenciais tanto para quem ensina quanto para quem aprende. A pesquisa em sala de aula, portanto, se configura como elemento indissociável do ensino e fundamental para novas aprendizagens.

Como se observa, a indissociabilidade entre ensino e pesquisa promove um maior envolvimento de professores e estudantes. Ao assumir uma postura investigativa, o docente possibilita ao estudante chegar a um nível mais elevado de aprendizagem, desenvolvendo capacidades para construir e dar novos significados ao conhecimento. Verifica-se, assim, que o ensino com pesquisa permite ao estudante muito mais do que o desenvolvimento da sua capacidade de memorizar. Ele possibilita, principalmente, que o aluno questione a realidade e busque respostas para as problemáticas do contexto acadêmico e social. A pesquisa, como elemento essencial na construção contínua do conhecimento, não pode estar desvinculada do ensino; pelo contrário, ensino e pesquisa demandam articulação em todo o processo educativo.

9.2 CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA CRÍTICA PARA AS AÇÕES DE PESQUISAR E ENSINAR NO ENSINO SUPERIOR E NA PÓS-GRADUAÇÃO

A Didática Crítica tem cumprido, historicamente, um relevante papel no campo do ensino e da pesquisa, possibilitando ao professor e ao estudante, na interação com o conhecimento, a problematização da realidade e a busca de respostas para inúmeras questões que nos afligem no campo acadêmico e social.

Nesse contexto, considera-se relevante retomar as contribuições de Martins (2002, 2003), especialmente nas obras *Didática teórica/Didática prática: para além do confronto* e *A Didática e as contradições da prática*. O trabalho de Martins (2002) representa um marco no movimento de revisão da Didática, iniciado em 1982 com a realização do 1º seminário “A Didática em Questão”, e que vem ganhando proporções cada vez mais amplas.

Esse movimento passou, inicialmente, por uma fase de crítica e denúncia ao caráter meramente instrumental da



Didática, voltando-se, em seguida, para a busca de caminhos alternativos e para a reconstrução do conhecimento da área. É exatamente nessa perspectiva que se situa a obra de Martins (2002), que toma a prática social como ponto de referência e vai se estruturando no próprio decorrer da experiência formativa. Para Martins (2002), a teoria só adquire significado quando vinculada a uma problemática originada da prática – e esta só pode ser transformada quando compreendida em suas múltiplas determinações.

De acordo com a autora, a Didática, como componente formativo, constitui-se como eixo estruturante para compreender o ensino em suas múltiplas determinações, para nele intervir e reorientá-lo na direção política almejada. Assim, a Didática Crítica estimula a constituição de uma teoria pedagógica que possua não apenas uma razão de ser social, mas também um objetivo claro e definido: preparar, teórica e praticamente, o professor e o estudante para enfrentar os problemas postos pela prática social (Martins, 2002).

Martins (2003) também propõe novos sentidos e significados para a Didática, para a Pedagogia e para as relações entre teoria e prática, forma e conteúdo, professor e estudante, ao defender uma formação pautada em um trabalho coletivo de pesquisa e ensino. Esse movimento problematiza a ação pedagógica, analisa-a criticamente e propõe novas abordagens, contribuindo, por um lado, com os professores envolvidos e, por outro, com a própria Didática, ao levantar princípios relativos ao seu campo de conhecimento e ao processo metodológico.

Constata-se ser fundamental, para a Didática Crítica, o debate sobre o ensino em uma perspectiva teórico-prática, que envolva a sistematização coletiva do conhecimento e dê sentido ao conteúdo. Ou seja, a forma de vivenciar, refletir e organizar coletivamente o saber, com base em problemas reais, ressignifica esse conteúdo. Não se trata apenas de transmitir teoria para guiar a ação, mas, sim, de lançar mão de saberes sistematizados para analisar as questões que emergem da prática. Nesse percurso, é necessário trabalhar com os estudantes, dando sentido ao conteúdo, tendo como ponto de partida e de chegada a própria prática social.

Coerente com essa perspectiva, o desafio que se coloca é saber organizar o trabalho didático em suas diferentes



dimensões: ensinar, pesquisar e aprender – conscientes de que “[...] o ensino é uma prática complexa e requer um marco teórico cada vez mais indagador e rigoroso para investigar os fundamentos e as práticas formativas” (Veiga, 2011, p. 31).

Trata-se de posicionamentos que reconhecem os professores como dinamizadores do ensino e da pesquisa, capazes de contribuir para a renovação pedagógica com uma atitude crítica e propositiva. Para tanto, mobilizam sua formação, seus saberes e seus modos próprios de realizar o processo de ensinar e pesquisar, promovendo aprendizagens (Cunha, 2003; Libâneo, 2013; Martins, 2011; Suanno, 2012; Veiga, 2011).

Nesse cenário, para uma atuação efetiva diante de desafios antigos e emergentes, os professores demandam formação continuada. Como adultos que também aprendem, são constantemente interpelados pelos estudantes no cotidiano dos cursos de graduação e pós-graduação. Trata-se de um movimento que contribui para qualificar cada vez mais sua participação no coletivo acadêmico e sua atuação junto aos estudantes.

Por meio de uma ação didática intencional, o professor atua como partícipe no ensino com pesquisa, contribuindo para o desenvolvimento do senso crítico, da participação e da inserção social do estudante, oferecendo-lhe, assim, a oportunidade de atuar como protagonista no contexto acadêmico e social. Assim, a mediação pedagógica pode ser compreendida como a arte de ensinar com pesquisa, promovendo novas aprendizagens. Para isso, é importante planejar as ações de mediação, adotando metodologias alternativas que articulem ensino e pesquisa.

Estudos no campo da Didática no Ensino Superior e na Pós-Graduação evidenciam a necessidade de adotar a Didática Crítica, caracterizada pela articulação entre ensino e pesquisa. Essa abordagem busca superar o viés academicista centrado na transmissão do conhecimento, que frequentemente esvazia os sentidos e os significados dos cursos de graduação e pós-graduação na formação humana, profissional e cidadã dos estudantes (Gomes, 2018; Pimenta; Almeida, 2011; Suanno, 2012; Suanno; Rajadell, 2012).

Pontes (2020) inspira novas ações nesse contexto ao levantar a seguinte questão: Quais são as possibilidades de o ensino com pesquisa potencializar o ato didático emancipatório,



revelando o “inédito viável”? O termo surgiu pela primeira vez na obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, e baseia-se na percepção crítica da realidade e na superação de situações-limite em defesa de projetos coletivos. A ideia do “inédito viável” refere-se a algo ainda não conhecido e vivido, mas que é sonhado e pode se tornar realidade. Trata-se de um conceito fundamentado na pedagogia crítico-emancipatória (Freire, 1992, 1997, 2011).

Segundo Pontes (2020), ensinar com pesquisa na perspectiva do “inédito viável” é uma forma humanizada de tornar o ato didático emancipatório, libertando professores e estudantes da passividade para que estes se reconheçam como produtores de saber. Para a autora:

Na trajetória sócio-histórica da Didática, é possível reconhecer que a educação como prática social, portanto intencional e política, está sujeita aos determinantes sociais, econômicos, religiosos, filosóficos, políticos que influenciam as práticas docentes e podem fechar os espaços da crítica e reflexão sobre as possibilidades de a educação ser propulsora da transformação social – do “inédito viável” (Pontes, 2020, p. 84).

E ainda:

Na complexa cultura didática, estão amalgamadas as ideias pedagógicas construídas historicamente, indicando-nos que existem remanescências pedagógicas que podem nos ajudar a compreender as tensões e contradições do contexto educacional e a pensar a Didática no Ensino Superior frente aos desafios de nossos tempos. Especialmente a perspectiva crítico-dialética freiriana apresenta-se como possibilidade de superação do modelo academicista que ainda impregna o Ensino Superior, alimentando nossa esperança de contribuir com uma necessária mudança paradigmática (Pontes, 2020, p. 84).

Como se observa, a adoção da categoria “inédito viável” no campo da Didática Crítica revela uma transformação social implícita, que questiona a finalidade da universidade em meio a uma crise sem precedentes do capitalista neoliberal, que demanda ações de resistência ao tecnicismo e ao neotecnicismo. Nessa direção, pode-se afirmar que há espaço



para o “inérito viável” na Didática do Ensino Superior e da Pós-Graduação, de forma que o professor assuma seu papel no ato didático com autoria, protagonismo e resistência (Freire, 1992, 1997, 2011).

Atualmente, observa-se um crescente interesse pela Didática Crítica no âmbito da Pedagogia Universitária, o que valoriza o entendimento da Pedagogia como Ciência da Educação. Nesse contexto, a Pedagogia Universitária aborda tanto a teoria quanto a prática da formação docente e discente, além de estimular a articulação entre ensino e pesquisa na universidade (Cunha, 2018; Pimenta; Almeida, 2011).

Essa compreensão estimula compromissos com desafios contemporâneos do século XXI que demandam enfrentamentos por parte da Didática Crítica. Entre eles, destacam-se: a valorização do sujeito aprendente; o combate às desigualdades de acesso e permanência; o compromisso com o multi/interculturalismo; a adoção de abordagens didáticas multirreferenciais e multidimensionais; o uso de metodologias ativas e inovadoras na perspectiva crítico-emancipatória; e a resistência à racionalidade neoliberal e ao praticismo curricular (Franco; Pimenta, 2016; Melo; Pimenta, 2018; Pimenta, 2023; Pontes, 2020).

Assim sendo, torna-se relevante perguntar: Que Didática Crítica se destaca nesse cenário? Dentre as diferentes interpretações reunidas na obra *Didática Crítica no Brasil*, organizada por Longarezi, Pimenta e Puentes (2023), enfatiza-se, aqui, a Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (Pimenta, 2023). Trata-se de uma proposta fundamentada no materialismo histórico-dialético, que evidencia uma abordagem de ensino-aprendizagem capaz de possibilitar aos sujeitos a construção de conhecimentos e a superação de situações-limite, articulando, desse modo, as ações de ensinar e pesquisar.

Pimenta (2023) e Pimenta e Anastasiou (2010) destacam três princípios orientadores da Didática Multidimensional. O primeiro, com base em Ardoino (1992), é a **multirreferencialidade**, um princípio epistemológico pautado na complexidade das práticas sociais. Constata-se que situações educativas e práticas demandam leituras plurais. O segundo princípio, inspirado em Freire (1997), é a **curiosidade epistemológica**, que exige apropriação crítica do conhecimento



e reconhece o sujeito aprendente como referência central no processo educativo, exigindo diálogo e respeito às diferenças. Por fim, subsidiado em Charlot (2000), destaca-se a **relação com o saber**, conceito originado na Antropologia do Saber, que compreende a atividade intelectual como carregada de sentidos e significados – o que implica entender a educação como um percurso de humanização, socialização e subjetivação. Coerente com essa perspectiva, torna-se relevante perguntar: Como a Didática Crítica, cujo objeto de estudo focaliza o ensino com pesquisa, tendo em vista a apropriação das aprendizagens pelos estudantes, pode subsidiar o professor nesse processo?

Com base no referencial teórico adotado, pode-se afirmar que as atividades de ensino tendem a gerar melhores resultados quando envolvem práticas investigativas. Professores e estudantes, ao articularem-se como pesquisadores em ação, passam a problematizar a realidade e a buscar respostas para questões que afligem a humanidade em diferentes contextos. Em vez de transmitir conceitos e conteúdos, o foco passa a ser a pesquisa da realidade vinculada a demandas acadêmicas e sociais (Fernandes, 2015; Franco, 2013; Pimenta; Anastasiou, 2010).

Nesse contexto, o tempo-espço acadêmico – entre eles, a sala de aula –, concebida como oficina de busca e indagação, favorece aprendizagens mais consistentes do que aquelas promovidas por ambientes voltados exclusivamente à transmissão de conteúdos (Charlot, 2000; Fernandes, 2011; Freire, 1997; Lampert, 2008; Libâneo, 2013).

A ação de ensinar, entendida como prática social, está permeada por múltiplas articulações entre professores, estudantes, instituições e comunidades, impregnadas pelos contextos socioculturais a que pertencem. Trata-se de um jogo de confluências que se concretiza em um determinado espaço-tempo social.

CONSIDERAÇÕES

Pretendeu-se, neste capítulo, apresentar alguns apontamentos sobre o ato de ensinar e de pesquisar no Ensino Superior e na Pós-Graduação, identificando desafios e possibilidades dessas práticas como elementos estruturantes



da relação professor-estudante-conhecimento, com vistas à promoção de aprendizagens, tendo a Didática Crítica como referência mobilizadora (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023; Martins, 2002, 2003). Assim, o ensino e a pesquisa são compreendidos como eixos fundamentais da atividade docente e como campos de fortalecimento da mediação pedagógica na universidade (Cunha, 1996, 2005; Demo, 1997; Lampert, 2008).

Pensar a Didática como proposta complexa e transdisciplinar sugere que o professor-pesquisador se abra para contemplar a inteireza e a multidimensionalidade humana, bem como a multirreferencialidade dos contextos educativos, o que proporciona bases para uma aprendizagem integrada, para a compreensão do contexto e para a valorização das múltiplas dimensões simbólicas e de sensibilização. O potencial educativo da Didática Crítica, guiada por paradigmas emergentes do contemporâneo, contribui para uma leitura ampliada da práxis docente inovadora, em uma perspectiva emancipatória.

Com base nessa concepção didática, o trabalho docente – seja na pesquisa ou no ensino – implica o envolvimento de sujeitos compreendidos como pessoas inteiras, que sentem, pensam, intuem e imaginam, contribuindo para uma mediação pedagógica participativa, interativa, dialógica e crítica. Essa maneira de pensar o trabalho docente constitui-se como fio condutor da ruptura com a perspectiva tradicional que permeia o modo dominante de pesquisar e ensinar. São dimensões do trabalho do professor que, ao serem abordadas em sua tessitura, permitem esclarecer que o fazer didático e o investigativo se relacionam em seus fundamentos epistemológicos.

Neste estudo, a Didática Crítica é compreendida como um campo de conhecimento central e histórico na formação de professores-pesquisadores, pois favorece a unificação da teoria com a prática, por meio da iniciação ao questionamento científico da realidade ao longo da trajetória formativa. Sua contribuição para a construção e reelaboração do conhecimento científico reside na própria natureza dos seus pressupostos teórico-metodológicos.

A Didática Crítica, campo de ensino e de pesquisa nuclear e histórico na formação universitária, ao proporcionar conhecimentos em seus pressupostos teórico-metodológicos, proporciona também a capacidade da construção de novos



conhecimentos educacionais, por meio da indissociação com a pesquisa. É no sentido de construir novos e melhores caminhos formativos, que este capítulo propôs caminhos de integração entre ensino e pesquisa na graduação e na pós-graduação (Gomes, 2018).

Evidenciou-se, ao longo deste texto, que não há Didática – ou fazer didático – desvinculada da pesquisa. É no despertar da curiosidade, do questionamento e do desejo de ter novas respostas e inovar pedagogicamente que a pesquisa proporciona esclarecimentos sobre os possíveis caminhos pedagógicos que o professor pode percorrer.

Nesse contexto, as incursões teórico-conceituais desta pesquisa evidenciaram que a Didática Crítica, campo de conhecimento central e histórico na formação de professores, favorece a inseparabilidade entre ensino e pesquisa, teoria e prática, por meio da indagação da realidade. Esse movimento favorece a constituição de um pesquisador que é professor por ser produtor de saber no interior da universidade.

Em síntese, entende-se que o papel da Didática Crítica na formação docente consiste na reelaboração e construção do conhecimento, com base em sua trajetória histórica e nos pressupostos teórico-metodológicos, em diálogo com os sujeitos e com a concepção de homem, mundo e sociedade. Esse movimento só é possível com a pesquisa, elemento essencial para a ação didática no cotidiano do trabalho pedagógico.

Nessa acepção, Libâneo (2013) ressalta que ensinar e aprender são duas facetas do mesmo processo, concretizadas por meio de uma Didática Crítica que tem o professor como coautor. Isso significa que o ensino com pesquisa como ação didática, na Pedagogia Universitária, coloca o docente como sujeito de uma prática que assume como desafio a construção de novos conhecimentos, por meio da investigação da realidade que envolve o enfrentamento de questões vivenciadas pelos estudantes na relação com professores e pares, permitindo uma nova forma de pensar e perceber a realidade e o conhecimento.

Conclui-se, portanto, que a Didática Crítica se torna indispensável no processo de ensinar e pesquisar. Constitui-se, então, como um elemento que possibilita ao professor unificar teoria e prática de modo dinâmico e contextualizado. Diante disso, destaca-se a Didática Crítica como campo propício



para a construção do conhecimento científico, por meio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa.

Diante desse cenário, torna-se urgente a formação de professores-pesquisadores capazes de construir conhecimentos, tendo a pesquisa como base do trabalho didático-pedagógico. A ação didática orientada pelo ensino com pesquisa, na formação docente, inclui a investigação como elemento indispensável ao ensino. Trata-se, dessa maneira, de uma prática voltada à formação de sujeitos que produzam conhecimentos de forma autônoma e que também reflitam criticamente sobre esses saberes, atribuindo-lhes novos sentidos e significados, capazes de promover transformações no contexto acadêmico e social.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Ana Lucia. Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 139-150.

ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

ARDOINO, Jacques. L'approche multireferentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *In*: DEBARBIEUX, Éric (org.). **25 ans des Sciences de l'Éducation**. Bourdeaux, 1967-1992. Paris: AECSE, Institut National de La Recherche Pédagogique, 1992. p. 103-130.

BALZAN, Newton César. Indissociabilidade ensino-pesquisa como princípio metodológico. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (org.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 115-136.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Artmed, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino com pesquisa: a prática do professor universitário. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 97, p. 31-46, 1996.



CUNHA, Maria Isabel. Formatos avaliativos e a construção da docência: implicações políticas e pedagógicas! **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 6, n. 2, p. 7-15, 2001. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/avaliacao/article/view/1144>. Acesso em: 18 abr. 2025.

CUNHA, Maria Isabel da. Relação ensino e pesquisa. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 115-126.

CUNHA, Maria Isabel da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Formatos avaliativos e concepção de docência**. São Paulo: Autores Associados, 2005. p. 49-68.

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1997.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNANDES, Christiane Caetano. A pesquisa em sala de aula como instrumento pedagógico: da realidade ao concreto-pensado. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, Naviraí, v. 2, n. 4, p. 18-35, 22 dez. 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 147-166, jul./dez. 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016136048>



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Suzana dos Santos. Didática, práticas de ensino e saberes docentes em construção. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 17, n. 1, p. 48-60, 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v17i1.0004>

LAMPERT, Ernâni. O ensino com pesquisa: realidade, desafios e perspectivas na universidade brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 131-150, 2008. DOI: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3439>

LIBÂNEO, José Carlos. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto (org.). **Currículo, Didática e formação de professores**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 131-166.

LIBÂNEO, José Carlos. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. **Didática Crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 50-97.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. **Didática Crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

MARIN, Alda Junqueira. A construção do conhecimento sobre o trabalho docente e a Didática em suas várias feições. *In*: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Didática e trabalho docente**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 159-178.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Didática teórica/didática prática**: para além do confronto. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2002.



MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003.

MARTINS, Pura Lucia Oliver. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de didática**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2011. p. 75-100.

MASETTO, Marcos Tarcísio. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MELO, Geovana Ferreira; PIMENTA, Selma Garrido. Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 53-70, 8 jul. 2018. DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v25n2p53-70>

MORAES, Roque; LIMA, Valderez Maria do Rosário (org.). **Pesquisa em sala de aula: tendência para educação em novos tempos**. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Didática Crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 17-49.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (org.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PONTES, Rosana Aparecida Ferreira. **Didática no Ensino Superior: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável**. 2020. 629 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Ensino e pesquisa na docência universitária: caminhos para a integração**. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação – USP, 2008.



SILVA, Sidinei Pithan da; GREZZANA, José Francisco. **Metodologia do ensino na Educação Superior**: pesquisa como princípio educativo. Curitiba: IBPEX, 2009.

SUANNO, Marilza. Reorganização do trabalho docente na Educação Superior: inovações didáticas. *In*: SUANNO, Marilza; RAJADELL, Nuria P. (org.). **Didática e formação de professores**: perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012. p. 211-237.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática complexa e transdisciplinar. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Didática Crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 252-278.

SUANNO, Marilza; RAJADELL, Nuria P. (org.). **Didática e formação de professores**: perspectivas e inovações. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Didática**: o ensino e suas relações. 11. ed. São Paulo: Papirus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar uma atividade complexa e laboriosa. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de Didática**. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2011. p. 13-33.



10

DAS TÉCNICAS DE ENSINO ÀS METODOLOGIAS ATIVAS:

novos desafios para o campo da didática?

Maria Isabel da Cunha

Penso que a didática, para assumir um papel significativo na formação do educador, deverá mudar seus rumos. Não poderá reduzir-se e dedicar-se tão somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais possa desenvolver um processo ensino-aprendizagens, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionalizantes e o exercício diuturno da educação. (Vera Candau. A didática em questão, 1984).

O campo da educação superior tem sido objeto de estudos e análises de forma intensa nas últimas décadas, com vistas à sua legitimação perante a sociedade. A excelência está rapidamente se tornando um mantra, provocando a reflexão sobre o sentido desse apelo e seu significado que, certamente, se institui num contexto histórico específico. Como lembra Readings (1996, p. 33), “a excelência não poderia ser invocada como critério, uma vez que não é um padrão definido de avaliação, mas um qualificativo cujo significado se define por uma relação com outra coisa”. No caso da universidade, são distintos os indicadores que definem qualidade, variáveis numa perspectiva histórica, que envolvem um conjunto de tensões e valores. Estes podem ser intrínsecos ao estatuto da instituição, como extrínsecos, respondendo às forças externas que a legitimam.



Entretanto, a dedicação à formação de quadros através do ensino se mantém como função histórica, reconhecida pelas estruturas culturais e legais contemporâneas. A diplomação não só certifica uma competência, mas também regula o exercício profissional no âmbito do trabalho.

Tomando o ensino como objeto, é possível perceber que, enquanto ligado fortemente a um saber específico, numa perspectiva do fazer profissional, centrou-se na perspectiva de quem sabe fazer, sabe ensinar, inspirado na perspectiva de ofício. Os docentes, recrutados no mundo laboral, expressam uma condição de destaque social e econômico, que lhes atribui prestígio profissional. A educação superior faz da formação de quadros, seu maior objetivo. Se estrutura pelas carreiras profissionais através dos cursos de graduação que, até hoje, são os que habilitam legalmente esse exercício.

Essa cultura foi expressiva na gênese da educação superior no Brasil, assumindo uma perspectiva pedagógica baseada nos modelos culturais que reproduziam referentes históricos de docência.

Entretanto, vale perguntar: quando o ensino superior se tornou objeto de estudos sistematizados na arena pedagógica? Que fatores contribuíram e contribuem para esse investimento?

Certamente é possível reconhecer que são muitas as razões que explicam esse fenômeno. Os interesses do capital, a expansão da arena laboral e a intermediação tecnológica na produção são facilmente percebidas. Há mais de quatro décadas Florestan Fernandes afirmou que a universidade deve ser compreendida como “uma realidade humana, inextricavelmente uma realidade cultural, histórica e política” (Fernandes, 1984, p. 8). Portanto, as transformações da sociedade brasileira e suas exigências sociais impuseram novas agendas acadêmicas que vão se manifestar oficialmente pela legislação específica.

Numa retrospectiva mais próxima, podemos analisar a metamorfose da educação superior no Brasil proposta pela Lei 5.540 de 1968, conhecida como da Reforma Universitária. Sua inspiração veio do modelo norte-americano, confirmando a relação de dependência política e econômica do Brasil com os EUA. O mote foi a mudança do eixo central da educação superior do ensino para a pesquisa. O recrutamento de novos docentes valorizou principalmente a titulação pós-graduada que



atesta a competência investigativa. A carreira foi formalmente reestruturada na mesma direção, com uma política salarial baseada na titulação do professor.

Junto a esse quadro, outra condição foi se instalando, a partir da pressão popular pelo acesso ao ensino superior, quer na ampliação de instituições e vagas, incluindo o reconhecimento dos direitos das minorias, em que aparecem as cotas étnicas e as políticas de acolhimento de estudantes com necessidades especiais. Com isso, quebrou-se a tradição da universidade de elite, com alunos selecionados pelo acesso diferenciado pela cultura oficial. Com uma educação básica ainda precária pela falta de investimento e condições de trabalho dos professores, os estudantes que chegam à universidade nem sempre revelam a prontidão necessária para o sucesso acadêmico, o que interfere na docência da educação superior. Não foram os docentes preparados para enfrentar essa realidade e favorecer a permanência dos alunos em seus cursos.

A par desse cenário, outro impacto de singular importância tem sido a interferência das tecnologias da informação na escolarização em todos os níveis. Esse fenômeno, talvez, seja o maior abalo que atinge a docência de escopo tradicional. É preciso reconhecer este impacto e redimensionar a função docente na sua dimensão intelectual.

Por sua vez, a celeridade da produção do conhecimento é impactante. Não se forma o aluno para uma sociedade de informação estável. Ao contrário, não temos como saber dos desafios do mundo laboral, passada uma década da sua formação. Será, pois, o docente convocado a pensar e propor estratégias que reforcem o papel de mediador dos processos de aprendizagem e estimulador das habilidades intelectuais e emocionais permanentes dos seus estudantes.

Frente a essa conjuntura, é preciso perguntar onde o professor da educação superior aprende os saberes da profissão nesse cenário e como esta condição impacta a profissão em ação, ou seja, aquela implicada com o seu papel principal, favorecendo as aprendizagens dos alunos em relação aos objetivos acadêmicos propostos.

Como afirmam Mancebo e Barão (2016), faz-se necessário, junto com as políticas de permanência dos estudantes, “a institucionalização de experiências de ensino de



melhor qualidade, que promovam uma formação profissional, interdisciplinar, acompanhada de uma reflexão crítica sobre a sociedade brasileira, compromissada com a transformação social” (Mancebo e Barão, 2016, p. 189).

Os desafios são muitos e esta realidade também é explicitada na arena internacional. Barnett (2005), refletindo sobre a realidade anglo-saxã, lembra que “essa é uma época de incerteza e imprevisibilidade porque se tornou uma época de desafios e contestabilidades” (Barnett, 2005, p. 84). Essas características podem ser desestimulantes e imobilizadoras. Mas também podem provocar energias revigorantes. E é nisso que queremos apostar.

10.1 DENÚNCIAS E ANÚNCIOS PARA A DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os rumos e desafios da educação superior no Brasil, nas últimas quatro décadas, revelam um período desafiante para identificar movimentos que incidiram na prática pedagógica universitária.

A presença dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, que se instalaram no Brasil no início da década de 1970, foram protagonistas da disseminação das bases teóricas sustentadoras das concepções no campo e, ao mesmo tempo, favoreceram a criação de associações científicas influenciadoras das políticas da área.

A relação ideológica e política com os Estados Unidos garantia incentivos para recém-formados na graduação realizarem seus cursos de mestrado e doutorado nesse país, como forma de sustentar a universidade de pesquisa anunciada na Lei 5540/68 e sua relação com a escola média, depois reforçada pela LDB, Lei 5692/71.

A tradição da área da educação, ainda pouco compreendida como ciência, se nutria, principalmente por uma base psicologista que oscilou no período, desde a perspectiva comportamental, behaviorista, até a perspectiva cognitivista.

No âmbito da pedagogia, a centralidade se dava nos métodos e técnicas de ensino considerados universais. Modelos de autoaprendizagem baseados na lógica estímulo-resposta sustentava uma tecnologia educacional pujante.



Na aprendizagem, as condições de “entrada” poderiam ser diferentes; mas a “saída” deveria ser igual. O homogêneo se constituía como um valor e o método estimulava a lógica das ciências naturais, através de experiências entre grupos de ação e grupos de controle.

A didática viveu um momento de reconhecimento na dimensão *do como fazer*. Livros e manuais davam suporte a essa perspectiva, inclusive alguns escritos em forma de Instrução Programada. O campo da didática se materializou nas técnicas de ensino que cumpririam o previsto nos objetivos comportamentais, outra pedra basilar da pedagogia tecnicista. Neles, previamente, devia constar o comportamento, as condições de realização e o resultado previsto, numa perspectiva de generalização, independente dos sujeitos e seus contextos.

O esgotamento dessa perspectiva se deu pela sua própria ineficácia e, também, pela denúncia de seus pressupostos. Com a Anistia Política, em 1979, foi possível o trânsito de um pensamento educacional progressista que tomava a dimensão política da educação como central e denunciava as formas discriminatórias que os sistemas educacionais reproduziam. As teorias sociológicas da reprodução foram amplamente circuladas como base da intelectualidade educacional do país, junto com a perspectiva da teoria crítica, que teve em Paulo Freire e Demerval Saviani como figuras expoentes.

A efervescência política e cultural se instalou no processo de abertura do regime político militar e abriu possibilidades para reuniões articuladoras da construção e trânsito de novas perspectivas para a educação brasileira. Vale um destaque às Reuniões da ANPED e as edições das Conferências Nacionais de Educação promovidas com a participação também do CEDES e ANDE.

No campo que nos interessa particularmente neste texto, o marco indiscutível foi o movimento *A Didática em Questão*, instaurado pela Profa. Dra. Vera Candau com sede na PUC/RIO, em 1981. A repercussão desse movimento foi estudada em diversos lugares e momentos, mas ainda convoca novos aprofundamentos. Com a perspectiva de ampliar o campo da didática para além das técnicas de ensino, esforços foram feitos



para incluir a dimensão subjetiva e cultural no campo específico, problematizando a perspectiva de Comenius de uma didática para todos.

O período que acompanhou o turbilhão de ideias provocadas pelo movimento de Vera Candau teve repercussões. A leitura de Freire, centrando a educação numa dimensão humanista com ênfase nas relações, e tendo como cenário a perspectiva política dos direitos de todos à educação, questionava a didática instrumental, ainda estava presente na formação de professores.

Candau expressa a evolução da didática em dois principais momentos. O primeiro refere-se à afirmação do técnico e o silenciamento do político com o pressuposto da neutralidade, onde a situação concreta não é objeto de reflexão. “A prática pedagógica depende exclusivamente da vontade e conhecimento dos professores...que poderá aplicá-las às diferentes realidades em que se encontram” (Candau, 1994, p. 17). A crítica a essa perspectiva gerou o segundo momento que “foi marcado pela denúncia da falsa neutralidade do técnico pela impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada” (Candau, 1994, p.19).

A partir desta visão, a autora defendeu a passagem de uma didática instrumental para uma didática fundamental. Para ela, “a condição fundamental da didática assume a multidimensionalidade do processo de ensino e aprendizagem e coloca três dimensões, técnica, humana e política no centro configurador da temática” (Candau, 1994, p.21). Ou seja, a prática pedagógica é situada e parte do compromisso com a transformação social, superando uma didática exclusivamente instrumental. O método não é neutro na sua aplicação, mas está conformado pelo contexto e finalidades educativas.

A perspectiva crítica, decorrente das reflexões do movimento da *Didática em Questão*, repercutiu na área, também provocou equívocos conceituais que levaram os currículos e projetos pedagógicos a suprimirem a Didática, como se ela fosse a expressão do tecnicismo, fato posteriormente criticado e recuperado por estudiosos da área e objeto de resistência do GT Didática da ANPED.

O reconhecimento dos campos da Didática e da Prática de Ensino reassumiram um espaço e lugar de aprofundamento



nos Encontros Nacionais (ENDIPES) que se constituíram em resistência e defesa desses campos.

O movimento de crítica à didática tecnicista, porém, favoreceu o apagamento do conteúdo que mais representava essa concepção: as técnicas de ensino. Foram elas e os discursos sobre elas, compreendidos como acríticos e indesejáveis na perspectiva da educação emancipatória. Tomava-se o *como fazer* como o apagamento do *porquê fazer*. Houve um recrudescimento do campo da didática, representado pelo silenciamento das técnicas de ensino.

Vale destacar o pioneirismo da profa. Ilma Veiga que, em 1988, liderou um grupo de estudiosos a produzir o livro *Didática: o Ensino e suas Relações*, publicado pela Papyrus Editora, com a intenção de fazer avançar as novas perspectivas para o campo. Esse livro foi dos mais vendidos no país na época, pela sua condição de vanguarda, ao tratar da Didática, um tema que estava no limbo, sem referências novas a serem adotadas nos cursos de formação docente. Sua estrutura acompanhou as dimensões da didática: o ato de ensinar; a relação teoria-prática; objetivos educacionais; seleção de conteúdos; relação ensino e aprendizagem; relação ensino e pesquisa; recursos didáticos; avaliação e, finalmente, planejamento. Mas, apesar de sua expressiva contribuição, é importante registrar que não havia um capítulo sobre técnicas de ensino.

Entretanto, o vácuo provocado na área e expresso na literatura da época não significava que, na prática, nós, professores de didática, pudéssemos nos afastar das técnicas de ensino como conteúdo, mesmo procurando uma contextualização sociocultural.

E novamente a professora Ilma Veiga assumiu a liderança de um livro que, no seu título, já revelava a condição indagadora e provocativa: *Técnicas de Ensino: por que não?* Editora Papyrus 1991. Nele, José Carlos Araújo escreve o primeiro capítulo e afirma o objetivo “de refletir sobre as representações que vieram e ainda conformam a dimensão das técnicas de ensino” (Veiga, 1991, p. 12). No texto, manifesta o reconhecimento de que técnicas de ensino sugerem tecnicismo e anuncia a importância de discutir o seu lugar como elemento importante do processo pedagógico, quando estabelecem relações com a totalidade social, manifestando a ampliação do sentido a elas



conotado pela visão tecnicista, dimensão que o autor amplia nas suas reflexões.

O livro é organizado a partir da denominação e exploração em capítulos centrando nas técnicas tradicionais mais utilizadas no ensino: aula expositiva; estudo de texto; estudo dirigido; debate; seminário, estudo do meio e demonstração didática. Assume que as técnicas de ensino não são naturais ao processo de ensinar, mas são condições que dão acesso a esse processo. São *art-fícios* que se interpõem na relação entre o professor e o aluno.

Quinze anos mais tarde, Veiga (2006) organiza nova coletânea que aborda o tema no livro *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Nele se observa uma amplitude conceitual do tema, incluindo procedimentos pedagógicos, tecnologias da informação e métodos de ensino. A dimensão processual é acentuada, incluindo contextos contemporâneos que incidem na prática da aula. Se o instrumental é o objeto, vem também acompanhado de uma perspectiva crítica e relacional.

Fica evidente a ampliação conceitual do tema e a condição dos textos trazem como base experiências vividas na arena do ensino superior, em que os “autores procuram buscar respostas a problemas vivenciado no dia-a-dia da sala de aula” (Veiga, 2005, p. 9). As técnicas, procedimentos e metodologias são alvo de experiências concretas e a intenção dos textos extrapola a dimensão do como fazer, mas refletem o porquê e em que condições fazer, incluindo os limites das experiências. A autora (Veiga, 2005, p. 08) afirma que “as técnicas de ensino são sempre meios, nunca fins” e reafirma, como Araújo (Veiga, 2005, p. 25), “que sua significação é relativa, e guarda relações com aquilo a que, a quem e para que elas servem”.

Na certeza da pluralidade de livros e artigos que podem explorar o tema das técnicas de ensino, escolhi essas três obras organizadas pela mesma pesquisadora, em tempos diferentes e com parceiros diversos, para fundamentar a sua importância temporal no âmbito da didática e para introduzir uma nova nomenclatura dentro do escopo das técnicas de ensino muito presente no contexto atual: as chamadas metodologias ativas.



10.2 METODOLOGIAS ATIVAS OU ATIVISMO: NEOTECNICISMO NA PEDAGOGIA?

Parece desnecessário argumentar sobre a importância do envolvimento dos aprendizes no processo de ensino. São eles centrais na prática pedagógica e objeto da ação profissional do professor. Para ter êxito na sua missão, o professor, de acordo com Day e Gu (2013), deve desenvolver:

- uma adequada combinação de competências técnicas e pessoais, profundo conhecimento das matérias, empatia e paixão. Pois o que são como pessoa, não se separa da profissão;
- um forte sentido da finalidade moral e de identidade profissional, emocional e positiva, fonte de sua motivação;
- a capacidade de compreender e controlar as emoções dele e dos demais;
- o compromisso com o rendimento e bem-estar dos alunos (Day e Gu, 2013, p. 21).

Chama a atenção esse enfoque dado pelos autores porque, mesmo reforçando a competência técnica no domínio do campo científico que ensina, há uma predominância nos aspectos morais e emocionais do professor.

Esta reflexão convoca certa perplexidade ao nos depararmos com a presença avassaladora das chamadas metodologias ativas na arena da educação superior. Com um toque de mágica, vem ocupando o campo da pedagogia universitária, sinalizando uma compreensão metodológica definidora de sucesso.

O domínio das metodologias em qualquer nível de ensino é parte inalienável da profissionalização do professor. E a compreensão da ação dos estudantes no processo de aprendizagem faz parte do ideário da teoria da educação há mais de um século.

Vale lembrar no Brasil a influência de Anísio Teixeira inspirado pelos estudos de John Dewey (1979), no contexto da luta pela democratização da escola e acesso dos alunos às aprendizagens significativas. No campo da psicologia da aprendizagem estudos de Piaget (2006), Vigotski (2001) e Ausubel (2000), para citar alguns, foram de uma importante



contribuição para tal. No âmbito da epistemologia são conhecidos os estudos de Bachelard, e a fundamental contribuição de Paulo Freire (2005), desvelando a relação entre aprendizagem e contexto social, defendendo a educação como ato político. Para esses estudiosos, toda a metodologia deve ser ativa, na perspectiva de que o estudante é o sujeito da aprendizagem.

Essas teorias e concepções são pródigas em reforçar a condição do aluno e do seu envolvimento nos processos pedagógicos. Procuraram, com esforço, afastar a compreensão do ensino centrado no professor e na reprodução do conhecimento neutro e descontextualizado.

É certo que, no âmbito da educação superior, pouco espaço tem havido para a veiculação teórica sobre o ensino, favorecendo a simpatia por respostas operacionais que ajudem os professores. Mesmo assim, é rara a significativa adesão ao discurso das metodologias ativas como panaceia. Qual as razões desse movimento?

A literatura contemporânea é unânime em debitar a definição de Metodologias Ativas na aprendizagem a Charles Bonwell e James Eison, divulgadas no livro *Active Learning: Creating Excitement in the classroom*, lançado nos Estados Unidos em 1991. A partir dele, muitas produções têm aprofundado o tema, aplicado aos diferentes níveis de escolarização. Vale notar, porém, que no Brasil a presença do termo Metodologias Ativas é mais recente, ocupando espaços na literatura e na formação pedagógica nos últimos oito anos. O evento da pandemia decorrente do COVID 19, implementou o ensino remoto obrigatório e as Metodologias Ativas tiveram realce. A necessidade de reinvenção pedagógica frente ao cenário de calamidade pública ficou evidente, atingindo a cultura secular das aulas presenciais.

Seus princípios, entretanto, não derivaram desse fenômeno, mas sim da preocupação em reestabelecer a perspectiva do protagonismo do estudante na centralidade da aprendizagem, recuperando concepções já explicitadas por diferentes autores no século XX. Mesmo assim, em especial na educação superior, essa perspectiva pouco se instituiu, uma vez que os docentes, ao reproduzirem práticas históricas, não são envolvidos nos saberes didáticos com sustentação teórica para inovações.



São peculiares as definições sobre a atividade no ensino, a depender de quem as produz. Mas há um consenso de que é importante a responsabilização do aluno pelo seu próprio projeto de estudo, tornando-o protagonista do processo de aprendizagem. Lopes (2015), ao se referir às chamadas metodologias ativas, afirma que se trata-se de “um processo sustentado pela parceria entre professor e aluno na busca pelo conhecimento”. Para a autora, “o principal é promover o engajamento do aluno em atividades práticas e repetidas, com feedback imediato para que o conhecimento de consolide de forma eficaz”. Espera-se que o “professor atue como facilitador e mediador, orientando os alunos na resolução de problemas e no desenvolvimento do pensamento crítico, trabalho em equipe e proatividade” (Lopes, 2015, p. 4).

Os autores concordam que os procedimentos das metodologias ativas mais utilizados são: a *gamificação*, que envolve elementos lúdicos no processo educativo visando à resolução de problemas; o *design thinking*, com vistas a encontrar soluções criativas para problemas complexos, envolvendo *brainstorming* e *prototipagem*; a *cultura maker* que incentiva os alunos a usar conhecimentos práticos baseando-se no princípio *faça você mesmo*; a *aprendizagem baseada em problemas*, colocando o aluno frente a casos reais que requerem soluções criativas; a *sala de aula invertida*, em que o conteúdo teórico é estudado previamente pelos alunos para que a aula seja palco de discussões ou atividades práticas e a *aprendizagem por projetos*, em que os aprendizes trabalham juntos para criar soluções para problemas, estimulando o empreendedorismo.

Não há como contestar a dimensão procedimental interessante desta proposta. Assumir o protagonismo dos estudantes como base de uma pedagogia para a autonomia é central e essas técnicas dão destaque a esse aspecto. O que nos faz questionar é como essa proposta volta a centrar a atenção no método e nas técnicas, silenciando conexões com os fins da educação, repetindo a perspectiva que centrava a didática nas técnicas de ensino, no contexto da pedagogia tecnicista.

Não é à toa que essa proposta repercute, principalmente no ensino superior, onde se pressupõe que os estudantes tenham melhores condições de protagonismo e os



professores um vácuo de formação pedagógica teoricamente fundamentada. Com algum empenho, aprendem o *como fazer* sem muita reflexão sobre o *porquê fazer*, com raro domínio dos fundamentos epistêmicos, filosóficos, antropológicos e psicológicos que sustentam a prática pedagógica que realizam. Os docentes se mostram ávidos de respostas aos seus desafios, frente à complexidade da ação de ensinar em contextos emergentes, como os que atualmente caracterizam a educação superior. Se constituem em consumidores interessados em alternativas para suas aulas, especialmente quando estimulados pelas tecnologias da informação. O que fica em suspenso é se essas alternativas, ao assumir o potencial facilitador do ensino, são portadoras, também, da compreensão de uma base mais ampla da docência.

Encontrar alternativas para a aprendizagem dos alunos é tarefa de todo professor e as metodologias são fundantes dessa possibilidade. Entretanto, a docência não se resume às competências técnicas, mesmo que se reconheça sua importância. O êxito da condição de ensinar envolve saberes múltiplos, incluindo e emoções positivas. Hargreaves afirma que:

[...] não se trata somente de conhecer a matéria de ensino, de ser eficiente, alcançar competência adequadas nem aprender todas as técnicas de ensino. Os bons professores não são máquinas bem engraxadas. São seres emocionais, apaixonados, que conectam com seus estudantes e enchem seu trabalho de prazer, de criatividade e alegria (Hargreaves, 1998, p. 835).

Pressupõem uma condição de resiliência que se manifesta pelo investimento em fatores acolhedores e atentos, com expectativas elevadas num ambiente de aprendizagens positivo, de relações de mútuo apoio. Day e Gu (2013) afirmam que essas são dimensões que reforçam a associação empírica entre cognição e emoção, que requerem o apoio continuado da cabeça (cognição) e coração (a emoção). Se a destreza pedagógica e o domínio do conhecimento marcam a competência dos professores, é a paixão pelo que ensina e para quem ensina que dá sentido à sua identidade profissional.

Tomar este tema como reflexão e investimento investigativo se constitui como uma tarefa instigante. Voltar



ao percurso da história contemporânea da didática e seus constantes desafios se configura como uma agenda propositiva. Passadas quatro décadas do movimento liderado por Vera Candau vale perguntar: A didática continua “em questão”? Seus referentes merecem ser revisitados? Como esses referentes compreenderiam a predominância atual no discurso das metodologias ativas? Novos desafios para o campo da didática?

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos:** uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.

BARNETT, Ronald. **A Universidade em uma era de supercomplexidade.** São Paulo: Editora Anhembi Mirumbi, 2005.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. Active Learning: creative excitement in the classroom. **ERIC Digest.** ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC: FGK28050-George Washington Univ. Washington DC, set. 1991. Disponível em: <https://documents.manchester.ac.uk/display.aspx?DocID=19800>. Acesso em: 25 out. 2024.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão.** Petrópolis: Editora Vozes, 1984.

DAY, Christopher; GU, Qing. **Profesores:** vidas nuevas, verdades antiguas. Madrid: Narcea Ediciones, 2023.

DEWEY, John. **Democracia e educação:** introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FERNANDES, Florestan **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

HARGREAVES, Andy. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**, v. 14, n. 8, p. 835-854, 1998.



LOPES, Rosemar Perpetua. Metodologias Ativas. **Anais da Semana de Licenciatura**. Jataí, v.1, n. 1, p. 351-355, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ifg.edu.br/index.php/semlic/article/view/505>. Acesso em: 25 out. 2024.

MANCEBO, Denise; BARÃO, Gilcilene de Oliveira Damasceno. UFRJ: Do pragmatismo às lutas pelo financiamento e autonomia. *In*: FERREIRA, Sueli; OLIVEIRA, João Ferreira de (orgs.). **Universidades públicas**. Mudanças, tensões e perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**: a resposta do grande psicólogo aos problemas do ensino. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

READINGS, Bill. **A Universidade em Ruínas**. Porto: Editora Angelus Novus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Didática**: O ensino e suas relações. Campinas: Editora Papirus, 1988.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Técnicas de Ensino**: por que não? Campinas: Editora Papirus, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org.). **Técnicas de Ensino**: Novos tempos, novas configurações. Campinas: Editora Papirus, 2006.

Vigotski, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



11

DE BACHAREL A PROFESSOR(A): dos desafios para a docência universitária às possibilidades formativas construídas

Geovana Ferreira Melo

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática (Paulo Freire, 1991, p. 58).

A humanidade, de forma geral, tem vivenciado infortúnios de toda ordem e que assolam a vida humana: guerras, fome, profundas desigualdades sociais, injustiças, violências, crise climática, dentre outros graves problemas. A tudo isso sobrepõe um mundo forjado no pensamento “antifilosófico” e sofisticado designado “pós-verdade”, no qual realidade e distorções dela se equivalem e, por isso mesmo, propenso a toda sorte de fundamentalismos. Trata-se da corrosão de princípios e valores estruturantes do consenso mínimo que tornam viáveis a convivialidade e a organização político-normativa das sociedades democráticas. Nesse cenário, quase caótico, a educação é instada a cumprir importante função na formação de crianças, jovens e adultos. Espera-se que os processos de escolarização, em especial, a educação superior, se constituam em possibilidades, não somente de profissionalização, mas, sobretudo de formação e desenvolvimento humano. O desafio se insere na qualidade dos processos formativos, de modo que contribuam para a realização de uma educação emancipatória.



Todavia, de acordo com Severino, temos convivido com o confronto entre dois modelos antagônicos de educação:

[...] uma educação pautada nas premissas da **teoria do capital humano** e uma educação que se quer identificada com a teoria da **emancipação humana**; entre uma educação que se coloca a **serviço do mercado** e uma outra que se quer a serviço da construção de uma **condição de existência mais humanizada**; onde o trabalho é uma mediação essencial do **existir histórico** das pessoas e não um mero mecanismo da produção para o mercado (Severino, 2008, p. 87, grifos meus).

O referido autor enfatiza a necessidade de superar a concepção de formação restrita à dimensão técnica e especializada, ou seja, uma razão instrumental meramente formatada para atender aos ditames do mercado, à luz do ideário neoliberal. Contrariando essa premissa, nos apresentamos na defesa de que a dimensão humana também deverá ser considerada igualmente importante. Nesse sentido, o par dialético - formação profissional e formação humana emancipatória, ao ser considerado, poderá contribuir para que os estudantes sejam, além de bons profissionais em sua área de atuação, possam também exercer sua cidadania de modo ético e responsável na construção de uma sociedade baseada em princípios e valores que fundamentam o Estado Democrático de Direito, inscritos na Constituição da República. Esse paradigma é que sustenta e torna viável a existência da sociedade organizada, cujos pilares são a dignidade humana e a construção de uma sociedade justa e solidária, a partir da garantia e do exercício dos direitos fundamentais, individuais e sociais, como expressão jurídica do conteúdo da declaração universal dos direitos humanos. Nestes termos, permeiam a atividade formativa, a cidadania, a dignidade da pessoa humana e o pluralismo político e de ideias.

Dias Sobrinho (2015, p. 583), propõe que “[...] o eixo da responsabilidade das instituições educativas deve consistir essencialmente na formação de indivíduos-cidadãos dotados de valores cívicos e conhecimentos técnica e cientificamente relevantes e socialmente pertinentes”. Dessa concepção emerge a imprescindibilidade das universidades no cumprimento de sua



função social. Resulta, ainda, que o projeto político-educacional que deveria animar a universidade no cumprimento de suas funções como produtora de conhecimentos com relevância social e científica e como instituição formadora de profissionais nas diferentes áreas, necessariamente precisa considerar as demandas formativas de seus próprios docentes.

A necessária ruptura com a cultura do “quem sabe, sabe ensinar” para uma nova perspectiva: quem sabe, precisa aprender a ensinar (Melo, 2018), nos parece fundamental para que as universidades cumpram suas funções e atendam às exigências, sobretudo quanto ao ensino universitário, ainda centrado em aulas expositivas, conteúdos fragmentados e desconectados da realidade, avaliações punitivas, que longe de se constituírem como instrumento formativo e de desenvolvimento das aprendizagens, contribuem, muitas vezes para o abandono dos cursos.

Com a finalidade de evidenciar os desafios enfrentados no exercício da docência universitária por docentes bacharéis, na sequência o texto está sistematizado em três seções, sendo que na primeira são evidenciados os principais dilemas e contradições da profissão docente, sobretudo em função da ausência de formação didático-pedagógica, que compromete o cumprimento dos compromissos da docência universitária com uma educação crítico-emancipatória. A segunda seção apresenta a pesquisa-ação crítico-colaborativa como potente experiência de formação docente, sendo seu ponto de partida o levantamento das necessidades formativas de professores bacharéis. Por fim, nas conclusões são frisadas as responsabilidades institucionais das universidades quanto a elaboração de políticas institucionais de formação e desenvolvimento profissional docente, de modo a viabilizar oportunidades formativas contextualizadas.

11.1 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA: DESAFIOS E CONTRADIÇÕES

A docência universitária é exercida, considerando os três pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. No entanto, frequentemente, é possível identificar o ensino como atividade secundária. Essa desvalorização do ensino resulta em uma resistência à Pedagogia, em que o ato de ensinar, em



grande medida, se reduz a um processo de transmissão de conteúdos prontos e descontextualizados. Logo, pressupõe-se que quem tem maior domínio sobre os conteúdos específicos melhor ensina, todavia essa é apenas a dimensão técnica do trabalho docente. De acordo com Rios (2001), há outras dimensões igualmente relevantes como a dimensão estética, política e ética. Destacamos a dimensão ética como possibilidade de analisar o trabalho com base em valores e princípios como o respeito, alteridade, justiça e solidariedade. Assim, torna-se possível perceber o outro, compreender que somos constituídos a partir das interações com os outros, em processos de permanente intersubjetividade.

A referida autora destaca a ética como dimensão fundamental para o espaço universitário, não no sentido restrito de um código com caráter normativo, mas como necessária possibilidade de criar uma cultura universitária ética que se baseie na criticidade, na possibilidade de construir uma Universidade que acredite e busque a transformação, construindo-se assim uma Universidade Pedagógica (Rios, 2008).

Nesse sentido, é relevante considerar que “[...] a educação superior está diretamente vinculada à conjuntura social mais ampla, que determina, mas também é determinada pela práxis dos sujeitos” (Melo, 2018, p. 62). Assim, nos cabe indagar: quem são esses sujeitos que ensinam-aprendem nas universidades? O que sabem? Quais são as fontes de seus saberes docentes? Como constroem suas identidades profissionais? Quais necessidades formativas possuem? Esses questionamentos são ainda mais preponderantes quando se trata da docência exercida por professores(as) bacharéis, na medida em que recorrentemente exercem a docência a partir de suas experiências como estudantes e das referências de seus antigos professores que, por sua vez, também não tiveram formação didático-pedagógica. O exercício profissional na área de formação é também outra referência para a docência, ou seja, são arquitetos, engenheiros, médicos, administradores, contadores, advogados, fisioterapeutas que ensinam, ou pelo menos tentam ensinar, desprovidos de conhecimentos profissionais da docência, sobretudo aqueles provenientes da ciência pedagógica.



Essa contradição é histórica, uma vez que as universidades se constituem em instituições formativas, mas, em proporções consideráveis, não se atentam para a formação de seus próprios professores, o que nos levou a afirmar: “Falta Pedagogia na Universidade” (Melo, 2018, p. 23). Sobre essa questão, Scheibe (1987, p. 148) contribui ao nos alertar que “[...] se o trabalho pedagógico é tomado via o empirismo e a imitação de modelos, ou então ‘intuitivamente’, há uma desconsideração para com o aspecto científico do trabalho docente”. Essas ponderações se justificam, na medida em que o ensino, juntamente com a extensão se configuram culturalmente em atividades docentes menos valorizadas em relação às atividades relacionadas à pesquisa e à pós-graduação. No imaginário social considera-se comumente que é por meio da pesquisa e de seus desdobramentos (publicações, participação em eventos científicos, palestras, bolsas de estudo) que os docentes universitários se tornam reconhecidos e alcançam status e relevância entre seus pares. Logo, o maior envolvimento nessas atividades, muito embora sejam “obrigados” a ministrar no mínimo oito horas-aula por semana, de acordo com as exigências do Art. 57 da LDB nº 9394/96.

Na medida em que a docência é concebida como uma profissão complexa, permeada de compromissos político-sociais na concretização de uma educação emancipatória, voltada para a promoção da justiça social e da consciência cidadã, é fundamental considerar a formação científica no campo pedagógico como base da formação docente, juntamente com os conhecimentos da área específica dos docentes. No entanto, em nosso país, o exercício profissional da docência universitária é marcado pela ausência de políticas de formação, estampada na omissão que a própria legislação:

Artigo 66 – A **preparação** para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado (Brasil, Lei 9394/1996. Grifos meus).

Cabe evidenciar que o termo “preparação” para a docência se distancia do conceito de “formação docente”. Em outra produção afirmamos que: “[...] Formação é um processo que se constitui dialeticamente, portanto, implica



acesso e trabalho com conhecimentos científicos da dimensão pedagógica, considerada em sua complexidade” (Melo, 2018, p. 27). Contudo, os programas de pós-graduação stricto-sensu das diversas áreas desconsideram essa dimensão como necessária na formação de seus egressos.

De certa forma, os programas primam pela verticalização do conhecimento, sendo que os créditos cumpridos pelos pós-graduandos se resumem em disciplinas bastante específicas de acordo com o escopo de suas linhas de pesquisa. É visível que os programas de pós-graduação stricto-sensu têm compromissos com a formação de pesquisadores(as), especialmente com foco na competência técnico-científica e na verticalização de aspectos muito específicos do campo de conhecimento. É notório também que os egressos desses programas, em grande medida atuarão na docência superior, conforme os dados de 2020 registrados no Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2011-2020), onde se lê: “O emprego de mais de 84,23% (isto é, mais de 4/5) dos doutores em instituições de ensino e da administração pública, combinado com o emprego de apenas 1,24% deles na indústria de transformação” (PNPG, 2011-2020, p. 46). Desses egressos dos programas de pós-graduação 65,96 % atuam na educação, sobretudo no nível superior.

Esses números indicam que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (CAPES) tem a percepção de que forma pesquisadores que atuarão, em grande medida, na docência universitária, profissão esta que envolve atividades de natureza diversa: ensino, pesquisa, extensão, gestão. Entretanto, não há nenhuma menção nos PNPGs anteriores a respeito dessa responsabilidade dos programas de pós-graduação das diversas áreas. Há apenas a exigência de cumprimento do estágio docência para bolsistas que, por sua vez, é orientado por docentes sem formação didático-pedagógica. Eis aí um problema ainda não enfrentado, muito embora haja vasta produção acadêmica que denuncie essa contradição (Pimenta; Anastasiou, 2005; Cunha, 2003; Almeida, 2012; Melo, 2018; dentre outras pesquisas).

A formação permanente de professores, ao ser desconsiderada nas universidades e ao não se constituir em uma política institucional de desenvolvimento profissional docente, tem inúmeras consequências, que se traduzem em



dificuldades cotidianas enfrentadas pelos docentes, dentre as quais evidenciamos: planejamento de ensino de forma descontextualizada; conteúdos fragmentados; avaliação da aprendizagem focada em resultados, desconsiderando os processos de aprendizagem; relação professor-aluno pautada no distanciamento e no autoritarismo, dentre outras dificuldades.

Ao considerarmos que a docência universitária é uma profissão dotada de complexidade, e “que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento” (Pimenta; Anastasiou, 2005, p.109), torna-se precípuo que as universidades assegurem condições concretas para que os processos de profissionalização docente ocorram de forma permanente. Isso significa uma mudança na cultura institucional a partir da valorização do trabalho docente, sobretudo o ensino, não como “encargo docente”, mas como atividade fulcral, balizadora de todas as outras atividades.

É necessário, ainda, atribuir relevância à singularidade epistemológica da profissão docente, com suas nuances próprias e que a distingue das demais profissões, principalmente no que se refere aos saberes profissionais da docência. A prática pedagógica é pautada em saberes estruturantes da profissão docente, portanto, os processos de formação e desenvolvimento profissional docente devem se ocupar em sistematizar esses saberes, de modo a oportunizar aos docentes universitários espaços-tempo formativos que viabilizem a reflexão crítica sobre as práticas e sua problematização. Em decorrência dessas ações, a prática pedagógica tornar-se-á uma práxis, autônoma, consciente e comprometida politicamente com processos educativos críticos e emancipatórios.

Nesse sentido, Pimenta e Anastasiou (2005) destacam como relevantes os seguintes aspectos: a) o modo como os professores se apropriam do ser professor na vida, nas experiências do cotidiano da sala de aula, como aluno ou como professor, dimensão que está diretamente relacionada à construção da identidade profissional docente, que segundo Pimenta (1999) não se trata um processo imutável, nem externo que possa ser adquirido, mas da construção do sujeito historicamente situado; b) os saberes da área do conhecimento, relacionados aos conhecimentos específicos, conhecimentos



científicos, resultantes dos estudos, leituras, cursos, dentre outros, e o domínio do conteúdo, pois ninguém ensina o que não sabe.

Diante dos dilemas, desafios e contradições que ainda permeiam a docência universitária salientamos uma experiência de pesquisa-ação crítico-colaborativa, desenvolvida com docentes bacharéis, considerada como relevante experiência formativa.

11.2 PESQUISA-AÇÃO CRÍTICO-COLABORATIVA: UMA EXPERIÊNCIA FORMATIVA COM DOCENTES BACHARÉIS

Frente às fragilidades formativas de docentes que atuam na Educação Superior, apresentaremos nesse tópico breve relato de uma pesquisa^[1] que partiu dos seguintes questionamentos: Como ocorre o aprendizado da docência de professores bacharéis? Quais os principais desafios são enfrentados na prática pedagógica? Quais as fontes de seus saberes docentes? Quais transformações podem ocorrer nas concepções de prática pedagógica dos professores ao participarem de ações formativas? Tivemos como objetivo principal identificar as dimensões constitutivas do processo de aprendizado da docência de professores bacharéis.

A opção metodológica foi pela Pesquisa-ação crítico-colaborativa foi ancorada em pressupostos teórico-metodológicos de Pimenta, 2005; Franco, 2005; Ibiapina, 2008 e Melo, 2024. Para Franco (2005, p. 485), “[...] pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação da prática”, o que nos insta a refletir que a ação de pesquisar a prática pedagógica em contexto pode se constituir em uma ação indutora de processos de reflexão-ação críticas e, portanto, transformadoras das concepções e das práticas pedagógicas dos docentes. Trata-se de uma pesquisa “com” os docentes e não “sobre” eles, o que implica seu protagonismo em todos os movimentos da pesquisa.

A pesquisa-ação crítico-colaborativa ao propiciar o protagonismo dos professores, a partir de oportunidades formativas dialógicas e colaborativas, constituiu-se em uma metodologia viável, tendo em vista os objetivos da investigação. Almeida (2012) destaca que a formação docente é um processo



ancorado na investigação crítico-reflexiva da prática, o que favorece transformações, tanto na dimensão pessoal, quanto na atuação profissional e social. Em vista disso,

[...] é irrevogável que a formação se construa e se firme a partir de concepções crítico-reflexivas, em uma perspectiva colaborativa e dialógica, que tenha na concretude das práticas pedagógicas, o ponto de partida para construir novos saberes, para ressignificar as atitudes profissionais e, conseqüentemente, contribuir para a construção da identidade docente (Melo, 2018, p. 57).

A formação docente demanda “consentimento”, ou seja, os docentes somente atribuirão sentido aos processos formativos se compreenderem sua relevância, logo, não poderá ser uma atividade obrigatória ou impositiva, mas sim, proposta, planejada e desenvolvida com ampla anuência e participação ativa dos docentes envolvidos. Além disso, o conteúdo das atividades formativas deverá considerar os contextos em que as práticas pedagógicas estão inseridas, os sujeitos envolvidos, seus dilemas e expectativas.

De acordo com Franco (2005, p. 486), “a condição para ser pesquisa-ação crítica é o mergulho na práxis do grupo social em estudo, do qual se extraem as perspectivas latentes, o oculto, o não familiar que sustentam as práticas, sendo as mudanças negociadas e geridas no coletivo”. Portanto, os docentes ao serem provocados a refletir criticamente sobre os desafios da profissão docente, assim como a importância dos saberes didático-pedagógicos como estruturantes da profissão docente, poderão se envolver nos processos formativos e se interessarem pelo seu próprio desenvolvimento profissional.

Frente à essas considerações balizadoras da investigação, indicamos que 17 professores(as) participaram de todas as atividades da pesquisa: a) todos os docentes são efetivos – sendo 15 em regime 40 horas dedicação exclusiva (DE) e dois em regime 40 h e possuem titulação de doutorado; b) Tempo na docência: variou de um ano até 15 anos; (três docentes em estágio probatório); c) Formação: 15 docentes com formação em bacharelado e dois com bacharelado e licenciatura; e) Áreas do conhecimento de formação e atuação na docência universitária: Exatas, humanas, biomédicas e Sociais aplicadas; d) Gênero



declarado: 11 homens e cinco mulheres. Metodologicamente, a pesquisa foi assim organizada:

- **1º Movimento:** Contato com os docentes bacharéis; Convite para participação; Envio de um questionário de identificação (questões de múltipla escolha; questões discursivas) com a finalidade de sistematizar a sondagem das necessidades formativas;
- **2º Movimento:** Constituição do Grupo Reflexivo; apresentação do projeto de pesquisa, com a finalidade de apresentar a metodologia da pesquisa-ação crítico-reflexiva; planejamento coletivo das Sessões Reflexivas; elaboração de um crachá com pseudônimo^[2] e um desenho que representasse o significado da docência;
- **3º Movimento:** Desenvolvimento das Sessões Reflexivas conforme as temáticas apresentadas como necessidades formativas. Todas as sessões reflexivas foram iniciadas com um elemento estético (poema, música, carta, pintura, artesanato, dentre outras manifestações artísticas), que teve como objetivo destacar a dimensão estética da docência, despertar a sensibilidade e dar relevância à subjetividade dos participantes. Após a apresentação do elemento estético, cada sessão foi pautada por reflexões de artigos científicos sobre os temas atinentes à docência e à prática pedagógica, previamente estudados, conforme cronograma de trabalho. Além disso, foi combinado que o lanche seria colaborativo como um momento de socialização dos docentes. leituras prévias dos referenciais teóricos indicados conforme cronograma de trabalho;
- **4º Movimento:** Avaliação das Sessões Reflexivas - Diálogo com os/as docentes sobre os desafios da docência e os caminhos construídos coletivamente.

Ao refletirem sobre os desafios enfrentados na docência universitária os docentes relataram em seus depoimentos no decorrer das sessões reflexivas:

Falta preparação para nos deixar mais seguros. A gente está sempre aprendendo, porque ensinar é conviver.



Mesmo com experiência, entro em sala com frio na barriga, aguardando feedback dos alunos, sem saber se o que estou fazendo está correto ou não. (Alexandre de Alcantara);

A gente não aprende a ser professor! Acho importante discutirmos nossas práticas docentes, porque há muitas mudanças acontecendo na sala de aula, como o adoecimento dos alunos e a necessidade de lidar com diagnósticos como autismo e depressão. Enfrentamos uma nova forma de ensinar, considerando tanto o tempo dos alunos quanto as novas tecnologias e iniciativas (Zenolinha).

A frustração está em não conseguir alinhar minhas expectativas com a dos alunos. Foco em individualizar os tratamentos, mas o semestre me marcou pela dicotomia entre o que eu quero formar e como o aluno deseja ser formado (Shirley Sharman).

Ainda tenho dificuldade de formação mesmo, eu faço o que eu vi, vivi. E o que eu vivi era bem engessadinho, aquele quadrado: o professor fala, o de lá escuta, depois faz prova e vai embora (Iaiá Garcia).

Por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2011), identificamos nos depoimentos dos/as docentes que, na Universidade, não há espaço de reflexão coletiva e crítica sobre as práticas pedagógicas. Ou seja, a cultura docente é assinalada pela opacidade das práticas pedagógicas, que não são refletidas, tampouco problematizadas, o que gera insegurança quanto ao trabalho docente, principalmente, quanto à organização do planejamento das aulas, metodologias de ensino, instrumentos de avaliação da aprendizagem, desinteresse dos estudantes quanto aos conteúdos, reprovações sucessivas, estudantes com deficiência e neurodivergentes.

Nos diálogos estabelecidos durante as sessões reflexivas, os/as docentes reconhecem suas fragilidades formativas, principalmente no que se refere à ausência de uma base científica de conhecimentos profissionais para a atividade docente.

No entanto, no decorrer das seções reflexivas, por meio das práticas dialógicas, os/as professores/as evidenciaram que



o trabalho coletivo e colaborativo, baseado em discussões ancoradas por referenciais teóricos, pode fortalecer a profissão, reafirmar suas identidades profissionais e possibilitar a (re)elaboração de novos saberes para o enfrentamento dos desafios apontados.

CONSIDERAÇÕES

A análise do material empírico da pesquisa indica que a cultura profissional docente na universidade é marcada por uma formação centrada no conhecimento específico da área, portanto, distanciada da dimensão didático-pedagógica.

Foi possível constatar, ainda, que o trabalho docente é pautado no individualismo e na solidão pedagógica (Isaia; Bolzan, 2008), o que muitas vezes contribui para o adoecimento docente, sobretudo doenças de cunho emocional, como estresse, depressão, síndrome de burnout. Além disso, os/as docentes evidenciaram que os dilemas estão centrados na falta de autonomia, no excesso de trabalho e cobranças quanto ao desenvolvimento de pesquisas e de produção científica qualificada, em detrimento da docência, o que gera competitividade e isolamento.

Apesar da multiplicidade de aspectos que envolvem a docência universitária, identificamos a existência de um princípio identitário entre os professores, que se traduz na convicção de que é peculiar à docência a necessidade constante de revisão das práticas pedagógicas e das intencionalidades que marcam o trabalho pedagógico, indicando, assim, compromissos sociais com a profissão docente. Nesse sentido, torna-se crucial que as universidades possam fomentar projetos que tenham como finalidade dar maior visibilidade às práticas pedagógicas, como forma de estimular o envolvimento pessoal e coletivo dos professores quanto à melhoria dos processos formativos na universidade, como forma de reafirmar os compromissos da educação superior para o desenvolvimento humano, para equidade, para a justiça e para paz.

O envolvimento no processo de pesquisa permitiu aos professores e professoras o exercício da reflexão individual e coletiva (auto e inter-formação). A análise indica que houve modificação nas concepções dos professores no que se refere



aos saberes didático-pedagógicos, a identidade docente, relação professor-aluno, novas tecnologias, ao planejamento e avaliação da aprendizagem. A pesquisa indica a urgência de transformações na cultura universitária, onde o exercício da docência deixe de ser solitário e competitivo e se transforme em um trabalho solidário e colaborativo.

As contribuições evidenciadas pela pesquisa-ação crítico-colaborativa apontam para a responsabilidade das universidades em consolidar políticas institucionais de formação permanente para os docentes. Ao se constituírem em espaço de aprendizagem, as universidades poderão revigorar o compromisso com o desenvolvimento humano de todas as pessoas envolvidas nos processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020** / Coordenação de Pessoal de Nível Superior. – Brasília, DF: CAPES, 2010.

CUNHA, Maria Isabel. Políticas públicas e docência na universidade: novas configurações e possíveis alternativas. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v.16, n.2, p.45-68, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416204>. Acesso em: 20 mar. 2025.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 3, p. 581-601, nov. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772015000300002>. Acesso em: 20 jun. 2024.



FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>. Acesso em: 10 mar. 2025.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. Compreendendo os movimentos construtivos da docência superior: construções sobre pedagogia universitária. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 43-59, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v14i26.3424>. Acesso em: 10 fev. 2024.

MELO, Geovana Ferreira. **Pedagogia universitária**: aprender a profissão, profissionalizar a docência. Curitiba: CRV, 2018.

MELO, Geovana Ferreira. (Org.) **Pesquisa-ação colaborativa**: fundamentos e experiências formativas. E-book. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2024.

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, dez. 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças. **Docência no Ensino Superior**. 2.ed. São Paulo, Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

RIOS, Terezinha A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortez, 2001.

SCHEIBE, Lêda. **Pedagogia Universitária e transformação social**. 1987. Tese. (Programa de Pós-graduação em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Católica de São Paulo. São Paulo/SP, 1987.



[1] A investigação em tela compõe uma série de atividades de pesquisa com docentes universitários que vem sendo realizadas no âmbito da Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior – GEPDEBS, vinculado à Linha de Pesquisa em Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. A pesquisa contou com financiamento da Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG). Edital N° 002/2018 - Programa Pesquisador Mineiro - PPM XII.

[2] A pesquisa seguiu todos as orientações do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP- UFU), tendo sido aprovada. Os professores participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) no qual foi declarado que suas identidades seriam resguardadas.



SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Doutora em Educação, Mestre em Biologia, Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. Uma das líderes do *Kadjót* – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre tecnologias e educação.

E-mail: adda.daniela@ufg.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3026-8860>

Adriana Patrício Delgado

Professora adjunta da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vinculada ao Departamento de Didática – Faculdade de Educação, onde atua nos cursos de licenciatura ministrando as disciplinas Didática, Currículo e Profissão Docente. Doutora e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Graduação em Pedagogia pelas Faculdades Integradas Nove de Julho.

E-mail: adrypatry@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9152-2888>

Adriana Rocha Bruno

Professora do Departamento de Didática da UNIRIO. É Pedagoga. Docente permanente e coordenadora do Curso de Mestrado do PPGEdu da UNIRIO. Mestre e Doutora em Educação: Currículo (PUC/SP), Pós-doutora pela Universidade de Lisboa. Líder do Grupo de Pesquisa Aprendizagens em rede – GRUPAR.

E-mail: arbruno2208@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5646-8919>



Branca Jurema Ponce

Graduada em Filosofia e Pedagogia. Doutora em Educação pela PUC-SP. Membro da Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUCSP desde 2009. Líder de Pesquisa no Grupo de Estudos e Pesquisa em Justiça Curricular (GEPEJUC). Atua na linha de pesquisa Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares e na Rede Freiriana de Pesquisadores.

E-mail: bjponce@pucsp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9959-2680>

Cláudia Valentina Assumpção Galian

Graduação em Biologia, Mestrado e Doutorado em Educação pela PUC-SP. Livre-docente em Educação pela USP. Professora Associada da Faculdade de Educação da USP. É bolsista de produtividade em pesquisa (CNPq) e coordena o grupo de estudos e pesquisa Escola, Currículo, Conhecimento (ECCo). Atua nos seguintes temas: currículo da educação básica e conhecimento escolar.

E-mail: claudiavalentina@usp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1924-8802>

Celso dos Santos Vasconcellos

Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, consultor de secretarias de educação, responsável pelo Libertad – Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.

E-mail: celsovasconcellos@uol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3119-1665>

Émerson de Pietri

Licenciado em Letras; Mestre e Doutor em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Materna pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Professor Associado 2 da Faculdade de Educação Universidade de São Paulo (FEUSP). Coordena o Grupo de



Estudos e Pesquisa: Formação de Professores e Ensino de Línguas.

Email: pietri@usp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5060-9891>

Geovana Ferreira Melo

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Pedagogia, com Mestrado e Doutorado em Educação. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, supervisionado pela Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta.

E-mail: geovana.melo@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8406-6223>

Joana Peixoto

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do Programa de Pós-graduação Educação para Ciências e Matemática do Instituto Federal de Goiás. Uma das líderes do *Kadjót* – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre tecnologias e educação.

E-mail: joana.peixoto@ifg.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9769-9107>

João Luiz Peçanha Couto

Professor da Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA). Graduado em Letras-Português, com Mestrado (USP) e Doutorado (UFF) em Literatura. Atua na Educação Básica e é psicanalista.

E-mail: joaoluizpecanhacouto@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8470-6419>

José Leonardo Rolim de Lima Severo

Pedagogo com Mestrado e Doutorado em Educação e Estágio de Pós-Doutorado em Teoria da Pedagogia. Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal da



Paraíba, onde atua como docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenador Nacional da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). Membro da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE), integrando sua Diretoria como coordenador da região nordeste. Membro da ANPED, integrando o GT 4 (Didática), do qual foi coordenador (2023-2025), e vice-coordenador (2021-2023).

E-mail: leonardorolimsevero@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5071-128X>

Lebiam Tamar Gomes Silva

Pós-Doutora, Doutora e Mestre em Educação. Licenciada em Pedagogia. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação da Universidade Federal da Paraíba. Líder do Grupo de Pesquisa GEINCOS/UFPB.

E-mail: lebiam.silva@academico.ufpb.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8977-3795>

Lucila Pesce

Professora do Departamento de Educação da Unifesp. Membro permanente do Programa de Pós-graduação em Educação da Unifesp. Bacharel e licenciada em Letras (UPM). Mestre e Doutora em Educação (PUC/SP). Líder do Grupo de Pesquisa LEC: Linguagem, Educação e Cibercultura.

E-mail: lucila.pesce@unifesp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2562-2012>

Maria Inês Flores Marcondes de Souza

Docente Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RJ. Cientista do Nosso Estado 2021-2024 / FAPERJ. Publicou vários artigos em periódicos especializados e apresentou trabalhos em eventos nacionais e internacionais. Orienta dissertações de mestrado e teses de doutorado na área de Formação de Professores, Didática, Currículo e Avaliação. Foi coordenadora do GT de Didática da ANPED (2014-2015).

E-mail: mim@puc-rio.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0973-9405>



Maria Isabel da Cunha

Docente emérita da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Docente convidada da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. Foi docente titular da Faculdade de Educação da UFPel e do PPGE da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Graduada em Ciências Sociais, em Pedagogia, com Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Educação. Coordena o Grupo de Pesquisa em Pedagogia Universitária aninhado do PPGE da UFPel. Pesquisadora Sênior do CNPq.

E-mail: cunhami@uol.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4129-7755>

Priscila Pesce Lopes de Oliveira

Professora no Centro de Comunicação e Gestão da Universidade de Fortaleza (Unifor). Doutora em Letras (Universidade Federal do Ceará - UFC). Mestre em Letras (USP). Bacharel em Letras (USP) e em Comunicação Social e Multimeios (PUC/SP).

E-mail: priscilapesce@unifor.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2073-5042>

Rosana Aparecida Ferreira Pontes

Professora da Universidade Católica de Santos (Unisantos). Graduada em Letras e Pedagoga, com Mestrado e Doutorado em Educação. Pós-doutoranda na Universidade de São Paulo (USP), sob supervisão da professora Dra. Selma Garrido Pimenta, aprofundando estudos sobre a Didática Crítica e a Didática Freiriana. Membro da Diretoria da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE); vice-coordenadora do GT de Didática (2026-2027) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

E-mail: rosana.pontes@unisantos.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9215-7248>

Suzana dos Santos Gomes

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), onde fez sua



formação: graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado. Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (UL) e Universidade de São Paulo (USP). Membro da Diretoria da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Andipe). É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Professora de Didática dos cursos de licenciatura e da pós-graduação.

E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8660-1741>

Os Pontes

S

da



editora**IFPB**