Rodrigo Rodrigues
Erivelton Pessin
organizadores

FORMAÇÃO DOCENTE

POLÍTICAS, TEORIAS E PRÁTICAS



Pedro & João editores

FORMAÇÃO DOCENTE:
políticas, teorias e práticas

Pedro & João
editores

Organizadores:
Rodrigo Ferreira Rodrigues
Erivelton Pessin

FORMAÇÃO DOCENTE:
políticas, teorias e práticas

Pedro & João editores

Copyright © Autores e autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores e das autoras.

Rodrigues, Rodrigo Ferreira; Pessin, Erivelton [Orgs.]

Formação Docente: políticas, teorias e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. 350p. 16 x 23 cm.

ISBN**:978-65-265-3393-2** [impresso]
ISBN**:978-65-265-3390-1** [digital]

1. Formação Docente. 2. Educação. 3. Políticas educacionais. 4. Administração da educação. I. Título.

CDD 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Diagramação: Ida Conceição Andrade de Melo
Editor: Valdemir Miotello
Diretores executivos: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).



Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2026

PREFÁCIO

Formação docente: Políticas, Teorias e Práticas

Quando Rodrigo e Erivelton me convidaram para prefaciar este livro, aceitei sem pensar duas vezes. A alegria só cresceu conforme eu avançava nas páginas. Escrevo a partir da docência na Universidade Federal do Espírito Santo, da coordenação do Laboratório de Gestão da Educação Básica do Espírito Santo (Lagebes) e atual coordenador da sessão estadual da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) no Espírito Santo e em todos esses espaços bem como em outras parcerias ambos são presentes e atuantes.

Partindo de uma universidade pública que tem na relação com as redes de ensino e com as escolas capixabas uma de suas razões de ser. Aprendemos, ali, que a formação de professores não se faz de cima para baixo, e tampouco se resolve dentro dos muros acadêmicos. Ela acontece na conversa, muitas vezes difícil, entre quem estuda a educação e quem a vive todos os dias.

Quem conhece o trabalho de Rodrigo Rodrigues e de Erivelton Pessin entende por que este livro tem essa forma. Os dois são leitores rigorosos, sistemáticos e críticos. Isso aparece nos textos que assinam, atentos aos conceitos, às disputas em torno das políticas e ao que cada palavra carrega de projeto de educação. Mas o rigor deles não se esgota na biblioteca. Está também no modo como atuam junto às redes e às escolas, e as páginas desta obra guardam esse registro, a coordenação do curso de formação continuada de Vila Pavão, o estudo sobre os egressos da Pedagogia de Linhares, as análises sobre o trabalho docente diante das plataformas e tantas outras atuações fora dos muros acadêmicos extrapolam os frutos teóricos e desdobram-se em práticas. São frutos de gente que estuda e, ao mesmo tempo, está lá, ouvindo

professoras e professores, organizando encontros, acompanhando o que acontece depois que o encontro termina.

É dessa maneira de trabalhar que nasce o princípio que atravessa o livro inteiro, teoria e prática estão em diálogo constante. Aqui a teoria não serve de enfeite nem de tribunal. Ela ajuda a enxergar o que a rotina escolar costuma tornar invisível, como a intensificação do trabalho, a perda de autonomia, a lógica do déficit que recai sobre certos estudantes e responsabiliza docentes. A prática, por sua vez, não aparece como simples exemplo para ilustrar conceitos. Ela questiona as explicações prontas, devolve perguntas e obriga a teoria a se reformular. Quando um dos capítulos retoma a categorias *práxis*, ou quando outro encerra com a ideia de uma prática transformadora, é esse movimento de ida e volta que se reafirma. Penso que Paulo Freire reconheceria, nessa insistência, uma velha lição sua, ninguém forma ninguém de fora do mundo.

A discussão proposta não poderia ser mais oportuna. Os professores são hoje convocados a lidar com plataformas digitais, metas, indicadores e avaliações em larga escala, enquanto o país reorganiza seu pacto federativo para a educação e prepara um novo Plano Nacional ao mesmo tempo que constrói um Sistema Nacional de Educação. Perguntar quem decide sobre a formação docente, com que tempo, com que recursos e com que escuta é perguntar que escola e que sociedade queremos. Perguntar também como a lei se transforma em prática, como mostram os capítulos sobre as relações étnico-raciais, vinte e poucos anos depois da Lei nº 10.639, é lembrar que direito conquistado só se realiza quando alguém se dispõe a estudar, a conversar e a mudar o que faz.

Há ainda algo que me tocou de modo particular. Os dezessete capítulos tratam de assuntos muito diferentes, literatura na Educação de Jovens e Adultos, matemática crítica, educação física e inteligência artificial, Educação Infantil, Escolas do campo, docência de uma pessoa autista, Minas Gerais e Espírito Santo. Poderiam ter ficado soltos, cada um no seu canto. Não ficaram. O

trabalho dos organizadores foi escutar essas vozes sem apagar nenhuma e encontrar, entre elas, um propósito partilhado, a defesa de uma formação que reconhece o professor como sujeito crítico, ativo, autônomo e consciente que acontece em coletivo e que se compromete com o direito de todos à educação de mais qualidade. Reunir diferenças sem aplainá-las é um gesto generoso, e é raro. Quem já organizou uma coletânea sabe o quanto custa.

Leiam este livro devagar, de preferência em boa companhia. Ele pede conversa, e vai render discordâncias, e tudo bem. Foi para isso que foi feito. Agradeço aos organizadores pela confiança e pela amizade que o convite carrega, e às autoras e aos autores por terem posto no papel o que vivem e pensam. Que estas páginas encontrem muitos professores e professoras, dentro e fora da universidade, e que ajudem a manter acesa a esperança de uma formação à altura do trabalho que fazem.

Eduardo Augusto Moscon de Oliveira
Professor da Universidade Federal do Espírito Santo
Coordenador do Lagebes
Coordenador da seção estadual da ANPAE

APRESENTAÇÃO

Formação docente: políticas, teorias e práticas

Formação de professores: uma disputa de sentidos

Tratar de formação de professores é se debruçar sobre uma das questões mais persistentes e, ao mesmo tempo, mais disputadas da educação brasileira. Persistente, porque nenhuma reforma curricular, programa ou política se realiza sem os sujeitos que a vivem cotidianamente na escola. Disputada, porque sob a mesma expressão convivem concepções muito distintas do que é ser professor e do que significa formá-lo. De um lado, a docência é tomada como aplicação competente de conteúdos, procedimentos e protocolos definidos externamente, e a formação, como treinamento para executá-los. De outro, é compreendida como trabalho intelectual e como prática social, histórica, ética e política, e a formação, como processo permanente, coletivo e situado, no qual os professores são sujeitos, e não apenas destinatários. Os capítulos reunidos neste livro movem-se, em maior ou menor grau, nessa tensão.

Essa disputa não se resolve apenas no plano das ideias. As concepções de docência convertem-se em políticas (leis, planos, sistemas, plataformas, programas e cursos) que definem o tempo disponível para estudar, os recursos assegurados, quem participa das decisões e a quem se presta contas. Convertem-se também em práticas, nos encontros formativos, nas oficinas, nos projetos e nos relatos em que professoras e professores aceitam, tensionam ou reinventam aquilo que lhes é proposto. Como se lê nesta obra, com a variedade de autores, contextos, territórios e princípio epistemológicos algo parece ser o fio condutor de todos eles, não há formação de professores sem professores, o que obriga a

perguntar, a cada proposta formativa, quem a concebe, em que condições e com que finalidade.

Políticas, teorias e práticas: a razão do título

É desse entendimento que decorre o título da obra. As *políticas* importam porque a formação docente nunca é neutra: ela se organiza em sistemas, normas e financiamentos que ora ampliam, ora restringem a autonomia profissional. As *teorias* importam porque oferecem as lentes com as quais se interpretam as políticas e se projetam alternativas, seja para criticar a racionalidade técnica e gerencial, seja para sustentar a docência como práxis. As *práticas* importam porque é nelas que políticas e teorias se verificam, se contradizem e se recriam, nos municípios, nas escolas e nas salas de formação. Isoladas, cada uma dessas dimensões empobrece a compreensão do conjunto, políticas sem teoria tornam-se normas sem sentido; teorias sem atenção às políticas ignoram as condições concretas do trabalho; práticas desvinculadas de ambas ficam expostas ao improviso, ao modismo ou à sobrecarga.

Os dezessete capítulos aqui reunidos, escritos por autoras e autores de diferentes redes e instituições, dialogam sobretudo com o contexto capixaba, com interlocução importante com a experiência de Minas Gerais. Cobrem a formação inicial e a continuada, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação do Campo, a educação das relações étnico-raciais e a docência em áreas como Matemática, Literatura e Educação Física. A diversidade de objetos é grande, mas há outro fio comum, a convicção de que formar professores é tarefa pública, coletiva e inseparável da defesa da educação como direito e, portanto, constituída como política pública.

A Organização da Obra

O livro está dividido em duas seções. A primeira, *Políticas e teorias da formação docente*, reúne textos de caráter predominantemente analítico e conceitual. Juntam-se, nela, políticas e teorias porque as políticas, quando examinadas com rigor, revelam concepções de docência e de educação que precisam ser discutidas conceitualmente. A segunda, *Práticas de formação docente*, apresenta experiências e estudos de processos formativos concretos. A passagem de uma seção a outra é gradual, os últimos capítulos da primeira já incorporam relatos de experiência, e a segunda se inicia com um curso de formação continuada, de modo que o leitor perceba que a separação é de ênfase, não de natureza.

Seção I – Políticas e teorias da formação docente

A seção se organiza em quatro movimentos: (i) diagnóstico das políticas de plataformização e de seus efeitos sobre o trabalho e a formação; (ii) condições e princípios para uma formação crítica e autônoma; (iii) sujeitos e áreas do conhecimento nos quais essa discussão se concretiza; (iv) a transição para a experiência.

A seção abre com um conjunto de quatro capítulos que examinam a plataformização da educação e seus efeitos sobre o trabalho e a formação docentes. No primeiro, Denis Alves de Castro, Erivelton Pessin e Rodrigo Rodrigues analisam a relação entre formação continuada e plataformização no Espírito Santo, nos contextos pandêmico e pós-pandêmico. Mostram que a incorporação de plataformas ampliou a comunicação e o acesso a recursos, mas também intensificou o trabalho e fortaleceu mecanismos de controle, sobretudo quando a formação se reduz a treinamento técnico. Em contrapartida, defendem uma formação de caráter contra-hegemônico, apoiada na colaboração entre docentes, na ação sindical e em espaços coletivos de reflexão.

No segundo capítulo, Carla da Conceição de Lima e Rodrigo Ferreira Rodrigues deslocam o foco para Minas Gerais e examinam

o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e o Diário Eletrônico Digital (DED) à luz da noção de performatividade, em Ball. Argumentam que essas plataformas não são simples instrumentos de registro, participam da constituição de uma racionalidade que torna a escola permanentemente legível, comparável e avaliável, e redefinem o sentido do trabalho pedagógico. Em seguida, Evelyn Alice de Souza e Lara Carlette Thiengo mapeiam, a partir de notícias oficiais e da literatura acadêmica, a plataformização da rede estadual mineira. O capítulo evidencia a centralidade crescente de plataformas muitas vezes controladas por empresas privadas na mediação de funções pedagógicas e administrativas, com padronização de conteúdos, trilhas de aprendizagem e métricas, e discute suas implicações para a autonomia, a gestão democrática e o papel do Estado.

Karina de Oliveira Lima e Marcella Martins Lanes Tononi encerram esse bloco ao relacionar a formação docente mediada por plataformas à importação da lógica da Qualidade Total para a escola pública e ao gerencialismo performático. Com exemplos de redes públicas capixabas, mostram como plataformas orientadas por índices e avaliações em larga escala pré-determinam o que e como ensinar, o que resulta na expropriação da autonomia docente. As autoras concluem pela urgência de recuperar um conceito social e democrático de qualidade e de reconstruir, entre os pares, a força coletiva para resistir.

O quinto capítulo marca a passagem do diagnóstico crítico à proposição. Rodrigo Rodrigues e Clarisse Fontan indagam em que condições político-institucionais a formação continuada pode favorecer a atuação crítico-reflexiva dos professores no âmbito do Sistema Nacional de Educação e do Plano Nacional de Educação 2026–2036. Distinguem a autonomia dos entes federados, a das redes e escolas e a autonomia profissional docente, e sustentam que a primeira não assegura as demais. Propõem a subsidiariedade formativa como orientação para articular participação docente, responsabilidade estatal e redução das desigualdades.

Os três capítulos seguintes voltam-se para os sujeitos e os territórios da docência a partir de matrizes freireanas e inclusivas. Viviani Cosme de Oliveira e Rodrigo Rodrigues recorrem à boniteza como princípio ético, estético e político da docência na Educação de Jovens e Adultos e, contra a lógica do déficit que costuma enquadrar esses estudantes, defendem o reconhecimento de sua experiência como matéria legítima de formação. Marizete Andrade reconstitui as categorias de práxis, inconclusão humana e intervenção na *Pedagogia da Autonomia* para interpretar a formação de educadores do campo como situação historicamente determinada, atravessada pelas contradições do mundo agrário. Rafael Caçador, Eliane Pereira de Aguiar e Iallison Araujo de Oliveira, por meio de um relato de experiência, refletem sobre a atuação docente de uma pessoa autista e evidenciam que a inclusão é um processo social, pedagógico e institucional, ao mesmo tempo em que apontam a escassez de estudos sobre a neurodiversidade docente.

A seção se encerra com três capítulos que levam a discussão crítica a áreas do conhecimento e, por isso, preparam a transição para as práticas. Gepherson Macêdo Espínola e Roberta de Sousa Almeida mobilizam a metáfora das gaiolas epistemológicas, de Ubiratan D'Ambrosio, para criticar a formação em Matemática ancorada na racionalidade técnica, e propõem a educação financeira crítica, no horizonte da Educação Matemática Crítica, como caminho para articular matemática, realidade e crítica social. Kleverson Gonçalves Willima trata o direito à literatura como dimensão sociopedagógica da formação docente e do ensino de línguas e, com base em uma experiência no PROEJA, mostra como a mediação crítica e dialógica da leitura literária amplia o repertório cultural dos estudantes e permite problematizar a realidade. Por fim, Allan da Silva Nazareth e Vinícius da Silva Freitas analisam relatos de professores de Educação Física e Educação Infantil, produzidos como trabalho final de uma formação continuada em Itapemirim, sobre o uso de *chatbots* de inteligência artificial nas práticas corporais, e concluem que tais ferramentas ampliam o

repertório docente quando há mediação crítica, sensível e intencional do professor.

Seção II – Práticas de formação docente

A seção parte das experiências de formação continuada e da formação inicial, ambas com a participação dos organizadores, segue pelos processos formativos de redes municipais, em temas de diferentes sujeitos e territórios, e termina em uma experiência escolar de grande densidade teórica. A progressão vai da rede à escola, e da política institucional à práxis.

A segunda seção abre com dois capítulos que apresentam, de modo complementar, a formação continuada e a formação inicial. Cidimar Andreatta, Denis Alves de Castro, Erivelton Pessin, Hedeone Heidmam da Silva e Rodrigo Rodrigues relatam o curso de formação continuada em Geografia e História para os anos finais do Ensino Fundamental, realizado em 2025 no município de Vila Pavão/ES, com encontros mensais e 120 horas de duração, em parceria com o IFES – Campus Nova Venécia. Entre os temas trabalhados estão a avaliação diagnóstica, as linguagens e tecnologias digitais, a interdisciplinaridade, a cartografia crítica e as ações afirmativas, e os autores destacam o valor de um espaço coletivo de diálogo que articula teoria e prática. Em seguida, Cidimar Andreatta, Erivelton Pessin, Rodrigo Rodrigues e Thalita Nunes Ruy Seibert mapeiam, por meio de questionários, o perfil e as trajetórias de 79 egressos, formados entre 2016 e 2024, do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Linhares. O estudo identifica fatores que favorecem ou dificultam a inserção e a permanência na educação e oferece subsídios para aprimorar a relação entre teoria e prática na formação inicial.

Os três capítulos seguintes têm como cenário o município da Serra e tratam de sujeitos e pautas específicos. Chirlene Fracalossi Nascimento da Silva e Viviane Rosa de Lima Ribeiro Castiglioni relatam o Aprofundamento LEEI 2024, etapa do Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil, voltada a coordenadoras

pedagógicas e pedagogas como mediadoras da formação das professoras. O relato destaca a ressignificação de práticas a partir da concepção da criança como sujeito e produtora de cultura e a retomada de uma política de formação continuada para a Educação Infantil no município. Charles Moreto e Daiana Oliveira Majesk apresentam uma formação continuada realizada com educadores da EMEF Belvedere e Classes, vinculada a uma pesquisa de mestrado sobre nucleação e fechamento de escolas do campo, concebida como produto educacional e orientada por uma perspectiva emancipatória. Alessandra Ribeiro Lima e Aldieris Braz Amorim Caprini compartilham, por sua vez, o curso de formação em Educação das Relações Étnico-Raciais promovido pela Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER), edição de 2025, fundamentado nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 e nas diretrizes curriculares nacionais. O capítulo mostra que o enfrentamento ao racismo exige, além do conhecimento da legislação, a construção coletiva de estratégias pedagógicas, e reconhece as resistências que ainda se apresentam à adesão.

O livro se encerra com o relato de Janneyde Pascoal da Silva, Raíza Carla Mattos Santana e Wanderson Pereira Neves sobre o percurso de uma escola estadual de Aracruz que, desde 2004, articula comitês antirracistas com estudantes e formações em serviço com educadores para dar efetividade à Lei nº 10.639/2003. Com apoio nos debates sobre colonialismo, colonialidade e decolonialidade, os autores descrevem momentos formativos, como a análise de livros didáticos, que levam o educador a perguntar quais conhecimentos ganham centralidade, quem aparece como sujeito da história e quais perspectivas são silenciadas. Ao fechar a obra com a ideia de práxis transformadora, o capítulo retoma a discussão teórica inicial e devolve ao leitor a articulação entre políticas, teorias e práticas que dá título ao livro.

Para continuar a conversa

Esperamos que este livro contribua para qualificar o debate sobre a formação de professores no Espírito Santo e no Brasil, ao reunir análises críticas, referenciais teóricos e experiências concretas que se iluminam mutuamente. Agradecemos às autoras e aos autores que confiaram seus textos a esta obra e convidamos as leitoras e os leitores a percorrê-la na ordem proposta ou a partir de seus próprios interesses, na certeza de que cada capítulo dialoga com os demais.

Os organizadores
Rodrigo Ferreira Rodrigues
Erivelton Pessin

SUMÁRIO

SEÇÃO I: POLÍTICAS E TEORIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE……...21

Capítulo 1: Formação continuada e plataformização da atuação docente no espírito santo: entre a inovação tecnológica, a intensificação do trabalho e a luta por valorização profissional…….……..…..……23
Denis Alves de Castro
Erivelton Pessin
Rodrigo Rodrigues

Capítulo 2: Um Olhar Sobre a Plataformização em Minas Gerais: O Caso do Simade e do DED…….……35
Carla da Conceição de Lima
Rodrigo Ferreira Rodrigues

Capítulo 3: Seguindo o Rastro da Plataformização da Educação: Um Mapeamento da Realidade Mineira a Partir da Mídia……...……...57
Evelyn Alice de Souza
Lara Carlette Thiengo

Capítulo 4: Formação Docente Diante da Plataformização Educacional……..…….……...…..89
Karina de Oliveira Lima
Marcella Martins Lanes Tononi
Rodrigo Ferreira Rodrigues

Capítulo 5: Autonomia e Protagonismo Docente Crítico-Reflexivo na Formação Continuada…….....…113
Rodrigo Ferreira Rodrigues
Clarisse Oliveira da Rocha Fontan

Capítulo 6: Boniteza e Formação Docente na EJA: Dimensões Ética, Estética e Político-Pedagógica da Docência Crítico-Reflexiva……..…137
Viviani Cosme de Oliveira
Rodrigo Ferreira Rodrigues
Capítulo 7: Docência como Práxis Social: Interpretações da Formação de Educadores do Campo à Luz do Livro Pedagogia da Autonomia……153
Marizete Andrade
Capítulo 8: A Inserção do Docente com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....169
Rafael Caçador
Eliane Pereira de Aguiar
Lallison Araujo de Oliveira
Capítulo 9: Formação Docente e Educação Matemática Crítica: Rompendo Gaiolas Epistemológicas a Partir da Educação Financeira……...…….189
Gepherson Macêdo Espínola
Roberta de Sousa Almeida
Capítulo 10: Dimensões Sociopedagógicas do Direito à Literatura: Tecendo Relações entre Formação Docente e Ensino de Línguas na Educação Básica……..……205
Kleverson Gonçalves Willima

SEÇÃO II: PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE…..219

Capítulo 11: Formação Continuada de Professores: O uso de Chatbots com Inteligência Artificial nas Práticas Corporais……...221
Allan da Silva Nazareth
Vinícius da Silva Freitas

Capítulo 12: Formação Continuada m Práticas Pedagógicas No Ensino De Geografia E História Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental: A Experiência Do Município De Vila Pavão/Es……..……..235
Cidimar Andreatta
Denis Alves de Castro,
Erivelton Pessin
Hedeone Heidmam da Silva
Rodrigo Rodrigues
Capítulo 13: Egressos do Curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Ensino Superior de Linhares: Uma Análise das Trajetórias Profissionais……..……247
Cidimar Andreatta, Erivelton Pessin, Rodrigo Ferreira Rodrigues e Thalita Nunes Ruy Seibert
Capítulo 14: Aprofundamento Leei 2024: Uma Experiência Realizada no Município da Serra……..……..265
Chirlene Fracalossi Nascimento da Silva
Viviane Rosa de Lima Ribeiro Castiglioni
Capítulo 15: A Formação Continuada de Educadores na Educação do Campo: Uma Experiência no Município da Serra no Espírito Santo……...279
Charles Moreto
Daiana Oliveira Majesk
Capítulo 16: Compartilhando Estudos e Práticas em Educação das Relações Étnico-Raciais no Município de Serra (ES): Perspectivas Formativas com a Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (Ceer).....297
Alessandra Ribeiro Lima
Aldieris Braz Amorim Caprini
Capítulo 17: Entre a Lei e o Letramento Racial: Momentos Formativos para uma Práxis Transformadora……317
Janneyde Pascoal da Silva
Raíza Carla Mattos Santana
Wanderson Pereira Neves

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES…….339

SOBRE OS ORGANIZADORES……..……..347

ÍNDICE REMISSIVO…….…….349

SEÇÃO I

POLÍTICAS E TEORIAS DA FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO 1
FORMAÇÃO CONTINUADA E PLATAFORMIZAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE NO ESPÍRITO SANTO: ENTRE A INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, A INTENSIFICAÇÃO DO TRABALHO E A LUTA POR VALORIZAÇÃO PROFISSIONAL

Denis Alves de Castro
Erivelton Pessin
Rodrigo Rodrigues

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores tem sido historicamente reconhecida como um elemento central para a garantia da qualidade social da educação pública. No entanto, nas últimas décadas, esse debate tem sido atravessado por profundas transformações no mundo do trabalho, pela expansão das tecnologias digitais e, mais recentemente, pelos impactos estruturais da pandemia de COVID-19. Nesse contexto, a atuação docente passou a ser cada vez mais mediada por plataformas digitais, reconfigurando práticas pedagógicas, formas de gestão e condições de trabalho.

No Espírito Santo, assim como em outros estados brasileiros, a incorporação intensiva de plataformas educacionais foi apresentada como resposta à crise sanitária e à necessidade de garantir a continuidade do processo educativo. Contudo, essa incorporação não ocorreu de forma neutra. Ao contrário, inseriu-se em um movimento mais amplo de reorganização do trabalho docente, marcado pela intensificação da jornada, pelo aumento das

exigências burocráticas e pelo fortalecimento de mecanismos de controle e monitoramento da atividade pedagógica.

A formação continuada, nesse cenário, assume um papel ambíguo. Por um lado, é apresentada como estratégia para capacitar os professores no uso das tecnologias digitais e na adaptação às novas demandas educacionais. Por outro, quando orientada por uma lógica tecnicista e instrumental, pode contribuir para a naturalização da sobrecarga de trabalho e para a responsabilização individual dos docentes diante de problemas estruturais da educação pública.

Partindo de uma escrita construída no diálogo entre diferentes olhares e experiências, este artigo tem como objetivo analisar criticamente a relação entre formação continuada e plataformização da atuação docente no Estado do Espírito Santo. Busca-se compreender como as políticas e práticas formativas implementadas no contexto pandêmico e pós-pandêmico impactam o trabalho docente, destacando tensões, contradições e possibilidades de resistência coletiva. Defende-se, assim, uma perspectiva que articule formação, tecnologia e luta por valorização profissional, entendendo a formação continuada como um direito dos trabalhadores da educação e um instrumento político na defesa da escola pública.

FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NO ESPÍRITO SANTO EM CONTEXTOS DE CRISE E TRANSFORMAÇÃO

A formação continuada docente, compreendida como um processo permanente e articulado à prática pedagógica, assume especial relevância em contextos de crise, como aquele vivido durante a pandemia de COVID-19. Como afirma Nóvoa (2020, p. 8), "não há formação de professores sem professores", o que implica reconhecer o protagonismo docente na construção das políticas formativas e na definição de suas próprias necessidades profissionais.

No Espírito Santo, as políticas de formação continuada desenvolvidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU) buscaram responder, de maneira emergencial e progressiva, às demandas impostas pela suspensão das atividades presenciais. A rápida transição para o ensino remoto evidenciou a centralidade da formação continuada, mas também expôs fragilidades históricas relacionadas à infraestrutura tecnológica, ao acesso desigual às ferramentas digitais e à ausência de tempos institucionais adequados para o estudo e a reflexão coletiva.

Diversos docentes da rede estadual precisaram reorganizar suas práticas pedagógicas em um curto espaço de tempo, conciliando o uso de plataformas digitais com a manutenção do vínculo pedagógico com os estudantes. Esse processo, marcado por improvisações e aprendizados em serviço, reforça a análise de Tardif (2014), segundo a qual os saberes docentes são construídos na experiência concreta do trabalho e nas interações cotidianas com os desafios da profissão.

Embora a SEDU tenha ofertado cursos, webinários e formações on-line durante o período pandêmico, pesquisas críticas indicam que muitas dessas ações assumiram um caráter instrumental, centrado no uso técnico das plataformas, sem aprofundar reflexões pedagógicas e políticas sobre seus impactos no trabalho docente. Como alertam Freitas (2021) e Saviani (2021), a formação em tempos de pandemia corre o risco de reforçar a responsabilização individual do professor, deslocando do Estado a garantia de condições dignas de trabalho e de formação.

Ainda assim, é fundamental destacar que, no Espírito Santo, a formação continuada também se constituiu como espaço de resistência e solidariedade profissional. Por meio de coletivos docentes, sindicatos e redes colaborativas formais e informais, muitos professores compartilharam experiências, materiais e estratégias pedagógicas, reafirmando o caráter coletivo da profissão docente. Essa dimensão colaborativa, defendida por Nóvoa (2009), mostrou-se essencial para enfrentar o isolamento, a

intensificação do trabalho e as incertezas impostas pelo contexto pandêmico.

PANDEMIA, PLATAFORMIZAÇÃO E RECONFIGURAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE NO ESPÍRITO SANTO

A pandemia de COVID-19 acelerou de maneira significativa o processo de plataformização da educação, entendido como a centralidade das plataformas digitais na mediação do ensino, da avaliação, da comunicação e da gestão do trabalho docente. Para Antunes (2020, p. 32), esse movimento integra um processo mais amplo de reorganização do trabalho, no qual se observa "a ampliação da exploração e da intensificação laboral sob novas formas de controle".

No âmbito da rede estadual do Espírito Santo, a SEDU passou a utilizar e ampliar o uso de diferentes plataformas digitais, como ambientes virtuais de aprendizagem institucionais, sistemas de gestão escolar, plataformas de formação continuada on-line e ferramentas de grandes corporações tecnológicas, a exemplo do Google Classroom, Google Meet e Google Forms. Além disso, foram utilizados sistemas próprios ou conveniados para acompanhamento pedagógico, registro de atividades, avaliação e comunicação com estudantes e famílias.

Essas plataformas, embora tenham possibilitado a continuidade das atividades escolares em um cenário de emergência sanitária, também passaram a organizar de forma mais rígida o tempo e o trabalho docente. A exigência de registros constantes, relatórios, devolutivas em prazos reduzidos e monitoramento das atividades pedagógicas ampliou a carga de trabalho e intensificou o controle sobre a atuação dos professores. Tal dinâmica dialoga com as análises de Srnicek (2017) sobre o capitalismo de plataformas, no qual dados, métricas e desempenho tornam-se centrais para a gestão do trabalho.

Pesquisadores como Pretto, Bonilla e Sena (2020) alertam que a incorporação acrítica dessas plataformas pode comprometer a

autonomia pedagógica e aprofundar processos de padronização do ensino. No Espírito Santo, relatos de docentes evidenciam a dificuldade de conciliar as exigências das plataformas com propostas pedagógicas contextualizadas, sensíveis às realidades locais e às condições socioeconômicas dos estudantes.

Diante desse cenário, a formação continuada assume um papel estratégico e político. Mais do que capacitar professores para operar ferramentas digitais, é necessário promover processos formativos que problematizem a plataformização como fenômeno social, econômico e político. Isso implica discutir o controle do trabalho docente, a intensificação da jornada, a privatização de dados educacionais e a defesa da escola pública como espaço de formação humana integral.

No contexto capixaba, fortalecer uma formação continuada crítica significa articular tecnologia, pedagogia e luta por valorização profissional. Trata-se de reconhecer que a defesa de condições dignas de trabalho, carreira, salário e autonomia pedagógica é inseparável do debate sobre o uso das plataformas digitais na educação pública.

A pandemia de COVID-19 acelerou de maneira significativa o processo de plataformização da educação, entendido como a centralidade das plataformas digitais na mediação do ensino, da avaliação e da gestão do trabalho docente. Para Antunes (2020, p. 32), esse movimento integra um processo mais amplo de reorganização do trabalho, no qual se observa "a ampliação da exploração e da intensificação laboral sob novas formas de controle". Autores como Srnicek (2017), Antunes (2020) e D'Andrea (2020) analisam a plataformização como parte de uma lógica mais ampla de reorganização do trabalho no capitalismo contemporâneo, marcada pela intensificação do controle, da vigilância e da padronização das atividades laborais.

No campo educacional, esse fenômeno foi amplamente discutido por pesquisadores como Freitas (2021) e Pretto, Bonilla e Sena (2020), que alertam para os riscos de uma incorporação acrítica das plataformas digitais, especialmente em contextos de

emergência sanitária. No Espírito Santo, a adoção de ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas de acompanhamento pedagógico e plataformas de formação on-line tornou-se elemento estruturante da atuação docente durante e após o período pandêmico.

Embora essas plataformas tenham possibilitado a continuidade das atividades escolares, elas também redefiniram tempos e espaços do trabalho docente, ampliando a jornada de trabalho e borrando as fronteiras entre vida profissional e pessoal. Relatos de professores da rede estadual capixaba apontam para a intensificação das demandas burocráticas, o aumento do monitoramento das atividades pedagógicas e a pressão por resultados mensuráveis, aspectos que dialogam com as análises críticas de Antunes (2020) sobre a precarização do trabalho.

Nesse contexto, a formação continuada emerge como elemento estratégico para a compreensão crítica da plataformização. Mais do que ensinar o uso técnico das ferramentas digitais, torna-se imprescindível promover espaços formativos que problematizem os impactos pedagógicos, éticos e políticos das plataformas sobre o trabalho docente. No Espírito Santo, isso implica reconhecer as especificidades locais, valorizar a escuta dos professores e construir políticas de formação que articulem tecnologia, pedagogia e defesa das condições de trabalho.

Ao destacar a realidade capixaba, evidencia-se que a plataformização não é um processo homogêneo, mas atravessado por desigualdades regionais, institucionais e sociais. Assim, pensar a formação continuada em diálogo com a plataformização significa assumir uma postura crítica e comprometida com a valorização do magistério e com a construção de uma educação pública democrática.

MARCOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE E OS DESAFIOS DA PLATAFORMIZAÇÃO

A formação de professores, compreendida como direito e dever do Estado, encontra respaldo em um conjunto de marcos legais que estruturam a política educacional brasileira. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 206, a valorização dos profissionais da educação escolar como princípio do ensino, assegurando planos de carreira, piso salarial profissional e ingresso por concurso público. Tal princípio fundamenta a compreensão de que a formação inicial e continuada integra as políticas de valorização docente e não pode ser tratada como ação pontual ou acessória.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) aprofunda esse entendimento ao afirmar, no artigo 67, que os sistemas de ensino devem garantir o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Esse dispositivo legal reforça que a formação continuada deve ocorrer em condições institucionais adequadas, integrada à jornada de trabalho e articulada à carreira docente, evitando processos de precarização e sobrecarga.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, atribui centralidade à formação docente ao estabelecer, nas metas 15 e 16, a necessidade de assegurar formação inicial e continuada a todos os professores da educação básica, vinculando-a à melhoria da qualidade da educação e à valorização profissional. No entanto, estudos críticos apontam que a implementação dessas metas tem sido marcada por descontinuidades, subfinanciamento e crescente influência de lógicas gerenciais e empresariais na educação pública.

No contexto da plataformização do trabalho docente, esses marcos legais passam a ser tensionados por novas formas de organização do trabalho e da formação. A ampliação de cursos on-line, trilhas formativas padronizadas e ações de capacitação

mediadas por plataformas digitais, muitas vezes realizadas fora do horário de trabalho, pode esvaziar o sentido de direito à formação continuada previsto na legislação. Quando orientada por uma lógica tecnicista, a formação tende a responsabilizar individualmente o professor pela adaptação às plataformas, deslocando do Estado a garantia de condições materiais, tempo institucional e suporte pedagógico.

No Espírito Santo, embora as diretrizes da SEDU dialoguem formalmente com a legislação nacional, observa-se que parte das ações formativas mediadas por plataformas digitais reforça processos de intensificação do trabalho docente e de controle da prática pedagógica. A exigência de participação em cursos on-line, o cumprimento de prazos rígidos e a vinculação da formação a sistemas de monitoramento e desempenho evidenciam contradições entre o discurso legal da valorização e as práticas institucionais concretas.

Dessa forma, a correlação entre legislação educacional e plataformização evidencia que a formação continuada constitui um campo de disputas políticas. Defender o cumprimento efetivo da Constituição, da LDB e do PNE implica reivindicar políticas de formação que respeitem a autonomia docente, garantam tempo de trabalho para estudo e reflexão e reconheçam a formação como parte indissociável da carreira e da valorização profissional. Nesse sentido, a atuação sindical e coletiva dos professores no Espírito Santo assume papel estratégico na defesa da formação continuada como direito e na resistência aos processos de precarização associados à plataformização.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a relação entre formação continuada e plataformização da atuação docente no Espírito Santo está marcada por profundas contradições. Se, por um lado, as plataformas digitais ampliaram as possibilidades de comunicação, organização e acesso a recursos

pedagógicos, por outro, contribuíram para a intensificação do trabalho docente, para o alargamento da jornada laboral e para o fortalecimento de mecanismos de controle sobre a prática pedagógica.

A experiência vivida durante a pandemia de COVID-19 revelou de forma contundente que a rápida adoção de plataformas educacionais ocorreu sem a garantia plena de condições materiais, formativas e institucionais adequadas. Nesse processo, muitos professores da rede estadual capixaba foram compelidos a aprender em serviço, assumindo individualmente responsabilidades que deveriam ser asseguradas pelo Estado. Tal dinâmica reforça a crítica de que a formação continuada, quando reduzida a treinamentos técnicos, pode funcionar como instrumento de adaptação e conformação às exigências do trabalho intensificado.

Entretanto, o estudo também evidencia que a formação continuada pode assumir um caráter contra-hegemônico, desde que orientada por princípios críticos, democráticos e coletivos. No Espírito Santo, as experiências de colaboração entre docentes, o papel das entidades sindicais e os espaços de reflexão coletiva demonstram que é possível ressignificar a formação continuada como espaço de resistência, de produção de saberes docentes e de fortalecimento da identidade profissional.

Conclui-se que pensar a formação continuada em contextos de plataformização exige ir além do debate tecnológico. Trata-se de uma discussão eminentemente política, que envolve a defesa da valorização do magistério, da autonomia pedagógica, da carreira, do salário e das condições dignas de trabalho. Ao assumir essa perspectiva, reafirma-se que a formação continuada deve ser entendida como um direito dos trabalhadores da educação e como parte integrante da luta por uma escola pública socialmente referenciada, democrática e comprometida com a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital.* São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

D'ANDREA, Antonio. *Plataformas digitais e mediações do trabalho*. São Paulo: Hucitec, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de**.** *A reforma empresarial da educação e a pandemia*. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e249410, 2021.

NÓVOA, António. *Professores depois da pandemia*. *Revista Educação*, São Paulo, 2020.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

PRETTO, Nelson De Luca; BONILLA, Maria Helena; SENA, Ivânia. *Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre a plataformização do ensino*. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 36, e76198, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, pandemia e educação brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 42, e249354, 2021.

SEDU/ES. *Diretrizes para a Formação Continuada dos Profissionais da Educação do Espírito Santo*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação, 2022.

SRNICEK, Nick. *Capitalismo de plataformas.* Buenos Aires: Caja Negra, 2017.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António. *Professores depois da pandemia*. *Revista Educação*, São Paulo, 2020.

CAPÍTULO 2
UM OLHAR SOBRE A PLATAFORMIZAÇÃO EM MINAS GERAIS: O CASO DO SIMADE E DO DED

Carla da Conceição de Lima
Rodrigo Ferreira Rodrigues

INTRODUÇÃO

A noção de performance como linguagem e arte foi reconhecida, na década de 1970, como um "espaço para experimentações, quebra de paradigmas e busca de novas formas de pensar e fazer arte, apoiado na concepção de que os processos são tão importantes quanto o produto deles resultantes" (Icle e Bonatto, 2017, p. 8). Entretanto, a performance não se limita a acontecimentos artísticos, uma vez que oferece uma gama de possibilidades analíticas para pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades, a estética, a infância, o currículo, os rituais e a vida cotidiana (Icle, 2013).

Dessa forma, a performance, no campo da educação, ultrapassa sua dimensão expressiva e se aproxima de sua capacidade de transformação, uma vez que, "na performance fazemos alguma coisa que nos permite refazer-nos a nós mesmos" (Icle e Bonatto, 2017, p. 8). No contexto contemporâneo, essa discussão adquire novos contornos quando colocada em diálogo com a plataformização, entendida como processo marcado pela dependência de plataformas digitais para a organização e a execução de atividades laborais, com efeitos diretos sobre práticas sociais, culturais e formas de gerenciamento do trabalho (Lemos, Thiengo, Lima, 2025). No campo educacional, contudo, ainda são escassos os estudos que aprofundam a interseção entre performance, performatividade e plataformização, sobretudo em

sua capilarização na gestão escolar e na sala de aula (Vieira, 2022; Lima, 2023).

Nessa direção, a contribuição de Ball é particularmente relevante. Para o autor, a performatividade pode ser compreendida como tecnologia, cultura e modo de regulação, associada à responsabilização, ao empreendedorismo e à transformação do professor em sujeito permanentemente mensurado por metas, indicadores e avaliações (Ball, 2010). Em formulação anterior, Ball (2003) já havia caracterizado a performatividade como um novo modo de regulação do Estado, no qual profissionais e instituições passam a organizar suas práticas em resposta a metas, indicadores e avaliações, sob julgamento contínuo. Tal formulação permite compreender, no âmbito deste capítulo, a conversão do trabalho docente em respostas a evidências, metas e indicadores quantitativos.

O objetivo deste capítulo é realizar um exercício teórico-analítico a partir da análise das possíveis performances consolidadas pela plataformização na rede pública de educação de Minas Gerais, mais especificamente por meio do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e do Diário Eletrônico Digital (DED). O recorte justifica-se pelo fato de Minas Gerais ser o maior estado em extensão territorial da região Sudeste, com aproximadamente 588 mil km² distribuídos em 853 municípios, além de possuir cerca de 4.000 escolas públicas estaduais que ofertam os ensinos Fundamental e Médio. Em última instância, buscamos observar as características dessas plataformas e suas implicações para a organização do trabalho escolar e docente.

Este capítulo está estruturado em três partes, além desta introdução. A primeira é dedicada à discussão sobre as plataformas digitais e a plataformização, a segunda focaliza a plataformização na rede estadual de ensino de Minas Gerais, a partir do SIMADE e do DED, e a terceira problematiza as performances consolidadas por esse processo no âmbito da rede pública de educação do estado.

PLATAFORMAS DIGITAIS E A PLATAFORMIZAÇÃO

As plataformas digitais adquiriram relevância com a popularização da internet a partir dos anos 2000, mas foi a transformação social propiciada por seus bens e serviços que as propagou como solução para a otimização de tarefas (Vieira, 2022). Soma-se a isso o fato de que elas "operam uma mediação que é portadora de valores, propositora de vínculos e articuladora de práticas, como as práticas algorítmicas de gestão e controle dos trabalhadores" (Martins et al., 2023, p. 88). Sua capilaridade, portanto, estende-se a diversos setores, trabalho, cultura e economia, e reconfigura a vida social sob o controle de grandes corporações tecnológicas, como Google, Apple, Facebook/Meta, Amazon e Microsoft (Vieira, 2022).

Segundo Amiel et al. (2020), as plataformas digitais passaram a ocupar lugar central nas discussões educacionais, especialmente em razão do discurso que as apresenta como solução inovadora para os desafios do ensino. Nessa perspectiva, conforme observa Vieira (2022, p. 76), "parcerias entre corporações de tecnologias e instituições de ensino são tidas como 'um recurso a mais' a ser adotado ou não pelas instituições", desconsiderando, muitas vezes, o distanciamento entre as funcionalidades dessas plataformas e as realidades concretas dos estudantes. Personalização, assistentes virtuais inteligentes, "softwares projetados para interagir com diversos tipos de usuários em linguagem natural e utilizar os seus principais métodos de inputs (entrada) de dados, comandos de voz ou texto" (Matos e Oliveira, 2021, p. 475), e automação são mecanismos mobilizados para encantar e persuadir os atores escolares por meio de um discurso hegemônico que apresenta as plataformas como ferramentas naturalmente transformadoras da educação.

Nesse quadro, as plataformas digitais podem ser compreendidas como artefatos técnicos. Heinsfeld e Pischetola (2019) observam que os artefatos tecnômicos são definidos a partir da infraestrutura técnico-econômica da sociedade e tendem a ser

utilizados de maneira acrítica, com objetivo pragmático de lidar com o ambiente físico e social. Busca-se, assim, a automação e a otimização dos processos, ao mesmo tempo em que a técnica é concebida como algo desatrelado do humano, como se a tecnologia fosse neutra, desassociada dos contextos sociais e culturais e responsável, por si mesma, pelos resultados que produz.

Essa concepção associa a educação à objetividade, invisibilizando os aspectos ideológicos, metodológicos e políticos que orientam o processo de ensino-aprendizagem. Nessa direção, a plataformização, que "não apenas intensifica a lógica de mercado em todos os aspectos da vida, mas também gera efeitos colaterais significativos, como a precarização das condições de trabalho [e] a exacerbada dependência tecnológica" (Lemos, Thiengo, Lima, 2025, p. 7), tende a alinhar a educação a princípios como eficiência, eficácia e produtividade, em prol de performances pautadas pela padronização e pela mensuração de resultados.

Nessa chave interpretativa, é produtivo recorrer à formulação de Lemos (2021) sobre Plataformização, Dataficação e Performatividade Algorítmica (PDPA), compreendida em três pilares centrais, a conversão de expressões em dados operacionalizáveis, o estímulo à produção e à captura desses dados por megaestruturas digitais, e o agenciamento algorítmico que projeta cenários de ação e induz condutas futuras. Em diálogo com essa perspectiva, Nichols e Dixon-Román (2024) sustentam que as plataformas funcionam como forma emergente de governança na educação, na medida em que mediam relações entre atores comerciais, técnicos e educacionais e passam a moldar políticas, práticas e decisões.

Desse modo, mais do que instrumentos neutros de registro, as plataformas educacionais podem ser compreendidas como infraestruturas sociotécnicas de governança, nas quais plataformização, dataficação e performatividade algorítmica articulam captura de dados, indução de condutas e tomada de decisão orientada por indicadores que, muitas vezes, não dialogam criticamente com a realidade concreta das escolas.

A PLATAFORMIZAÇÃO NA REDE DE ENSINO ESTADUAL DE MINAS GERAIS

No período de 2003 a 2014, o governo de Minas Gerais implementou um programa de ações denominado Estado para Resultados, até 2008 intitulado Choque de Gestão, que buscava a alteração "de uma forma de controle sobre procedimentos para uma forma de controle sobre resultados, tendo por base o comprometimento e alinhamento dos gestores" (Augusto, 2013, p. 1273). Para tal, o Estado promulgou a Lei n. 17.600, de 1º de julho de 2008, que disciplinou o Acordo de Resultados em duas etapas, (i) o compromisso das secretarias de Estado com o governador, e (ii) o compromisso das secretarias com seus órgãos componentes. No caso da Secretaria de Estado de Educação, tanto as Superintendências Regionais de Ensino quanto as escolas passaram a assumir o compromisso de obter os índices de desempenho estipulados pelo órgão central (Augusto, 2013). Embora o Acordo estivesse associado às políticas de descentralização, o que se observa é antes uma desconcentração da execução, paralela à centralização das estratégias educacionais e das regulamentações dirigidas aos atores escolares.

Nesse contexto, um dos projetos surgidos a partir do Acordo de Resultados foi o Escolas em Rede, que objetivava integrar as unidades de ensino da rede pública estadual às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs). Uma das principais metas do projeto, implementado a partir de 2004, era instituir um sistema informatizado de administração escolar. Dessa forma, o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) foi criado em 2008 por meio de parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd/UFJF), com o objetivo de "disponibilizar aos educadores de Minas Gerais um conjunto precioso e preciso de dados sobre o sistema educacional, possibilitando a elaboração de práticas e projetos que elevem a

qualidade da educação oferecida às nossas crianças e jovens" (CAED, 2008, p. 5).

O SIMADE foi implementado, em 2008, em aproximadamente quatro mil escolas estaduais de Minas Gerais. Inicialmente distribuído como software para computadores das escolas e das Superintendências Regionais de Ensino, passou a ser acessado via web a partir de 2009, ampliando sua capilaridade. Segundo Lima (2023, p. 3), o potencial dessa ferramenta "iria, além de gerar informações administrativas para todo o sistema [...], se configurar como uma tentativa de racionalizar os gastos", inclusive por permitir, ao final do ano, a definição do número de turmas autorizadas a funcionar.

Entre 2015 e 2018, o SIMADE passou a ser desenvolvido e mantido pela Companhia de Tecnologia da Informação do Estado de Minas Gerais (Prodemge), configurando-se como ferramenta da rede estadual voltada à gestão de informações e ao fornecimento de subsídios para políticas públicas e ações de melhoria do sistema de ensino. Ainda na gestão da Prodemge, a SEE/MG consolidou a integração entre a gestão escolar, via SIMADE, e a gestão da sala de aula, por meio da implementação do Diário Eletrônico Digital (DED), em 2018. Segundo Faria e Vieira (2025, p. 1674), o DED consiste em "uma plataforma online ou aplicativo que permite o registro e a gestão de informações acadêmicas de forma digital, substituindo o tradicional diário em papel". As duas plataformas possuem diferenças e semelhanças no interior da rede estadual de ensino.

Quadro 1. Semelhanças e diferenças entre SIMADE e DED

CARACTERÍSTICAS	SIMADE	DED
FOCO	Gestão escolar	Gestão da sala de aula
USUÁRIO	Secretários, professores e supervisores escolares*	Professores
FINALIDADE	Gestão administrativa do ambiente escolar	Gestão pedagógica da sala de aula
INTEGRAÇÃO	Recebe dados do DED e migra dados para o Censo Escolar	Alimenta o SIMADE com seus dados
FUNCIONALIDADES	Matrícula, histórico, turmas, espaços e horários escolares	Notas, frequência, avaliações e conteúdo curricular

Fonte: Elaborado pelos autores.* Especialista da Educação Básica.

A plataformização proporcionada por essas plataformas digitais permite a obtenção de informações fundamentais e estratégicas para a rede de ensino, tanto no âmbito pedagógico, DED (Faria e Vieira, 2025), quanto no administrativo, SIMADE (Lima, 2019). Isso possibilita o acompanhamento do rendimento, do desempenho, da frequência e da transferência dos discentes, da integração curricular a partir dos conteúdos lecionados pelos professores, da emissão de dados pedagógicos, como relatórios, boletins e históricos, e do quadro de pessoal, por meio da alocação dos docentes nas turmas e do registro das informações sobre as aulas e sobre a vida escolar do aluno.

No âmbito de Minas Gerais, portanto, a plataformização é propagada, por um lado, em prol do fornecimento de informações mais precisas sobre o que ocorre na rede de ensino, por outro, ela pode ser mobilizada para aperfeiçoar a performance na era da informação, em um panorama no qual acessar, aprender, colaborar e trocar informações por redes digitais se tornam práticas cada vez mais aceleradas (Heinsfeld e Pischetola, 2019). A questão central, aqui, é compreender como o docente é posicionado nesse arranjo, uma vez que tanto o SIMADE quanto o DED têm os professores entre seus principais usuários, seja na gestão das escolas, seja na gestão da sala de aula.

A integração dessas plataformas à infraestrutura da rede não afeta apenas processos administrativos, ela também tende a reduzir as margens de decisão da escola e a constranger a autonomia pedagógica do docente. Em termos analíticos, pode-se dizer que a plataforma tensiona simultaneamente a autonomia institucional da escola e a autonomia profissional do professor, ao inscrever suas práticas em rotinas permanentes de registro, monitoramento e validação por dados (Kerssens e Van Dijck, 2022).

QUAL PERFORMANCE É CONSOLIDADA PELA PLATAFORMIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS?

A interseção entre performance e educação vai além da demarcação de conhecimentos, abrangendo as relações estabelecidas no ambiente escolar (Icle e Bonatto, 2017) e reposicionando o professor nas configurações educacionais do Estado. Em processos dessa ordem, observa-se a centralidade de uma racionalidade de comando que atravessa práticas, tempos e decisões do cotidiano escolar, especialmente por meio de dois eixos articulados, (i) a legislação, e (ii) o desempenho discente.

O papel dos professores no ambiente escolar é, em larga medida, definido pelas legislações educacionais, leis, portarias e resoluções, que estruturam, regulam e organizam o sistema de ensino de Minas Gerais. Nessas normativas há um processo intrínseco de reprodução e repetição que favorece a padronização dos processos de ensino-aprendizagem e da gestão do ambiente escolar, por vezes cristalizando estruturas e rotinas (Icle e Bonatto, 2017).

O SIMADE foi instituído pela Resolução SEE n. 1.180, de 28 de agosto de 2008, e o DED, pela Resolução SEE n. 4.055, de 17 de dezembro de 2018. Ambas estabelecem, de forma verticalizada, usuários, responsabilidades e formas de uso das plataformas digitais no contexto escolar. Nesse sentido, tornam-se mecanismos de regulação do sistema, o que, segundo Barroso (2005, p. 727),

revela um modo de regulação "mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados", estabelecendo determinado padrão para a prática docente.

Nessa perspectiva, a performance passa a se organizar por meio da legislação e da gestão por resultados, com foco na eficiência, na eficácia e na produtividade baseadas em resultados individuais e agregados, por aluno, por escola e por Superintendência Regional de Ensino, bem como na elevação de taxas, indicadores e índices educacionais propagados em documentos oficiais, como o Plano Nacional de Educação (PNE). Entretanto, esse movimento tende a padronizar a gestão administrativa da escola e a homogeneizar a gestão da sala de aula, empobrecendo o debate pedagógico quando este passa a ser pautado apenas em dados e informações quantitativas que desconsideram aspectos sociais, culturais, econômicos e pedagógicos das escolas e dos alunos.

Para visualizar a capilaridade dessa racionalidade voltada para o desempenho discente, apresenta-se, a seguir, uma tabela com estatísticas descritivas das proficiências em Matemática na Prova Brasil, disciplina escolhida por seu caráter tipicamente escolar e por sua recorrência nos processos avaliativos em larga escala.

Tabela 1. Estatísticas descritivas das proficiências em Matemática na Prova Brasil da rede pública do estado de Minas Gerais, por ano de escolaridade e edição

Ano	Escolaridade	Média	Desvio padrão	Valor mínimo	Valor máximo
2013	5º ano	225,96	51,91	78,92	341,25
2013	9º ano	259,73	48,37	129,64	414,71
2015	5º ano	227,29	47,24	120,99	366,45
2015	9º ano	259,42	46,04	154,03	440,14
2017	5º ano	231,14	46,33	109,53	356,98
2017	9º ano	257,55	49,67	124,99	429,64
2019	5º ano	232,03	47,13	106,00	353,09
2019	9º ano	261,44	50,16	126,33	397,49
2021	5º ano	216,17	45,32	106,00	353,09
2021	9º ano	255,77	48,38	126,33	397,49

Fonte: Elaboração própria a partir dos microdados do MEC/Inep.

A média de proficiência em Matemática para o 5º ano apresenta pequeno aumento no período de 2013 a 2019 e significativo decréscimo em 2021, muito provavelmente associado aos efeitos da pandemia de Covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. O desvio padrão, indicador da dispersão dos resultados, apresenta decréscimo entre 2013 e 2017, aumento em 2019 e nova diminuição em 2021 para o 5º ano, ao passo que, no 9º ano, há discreta oscilação, mesmo no período pandêmico. Em ambos os anos de escolaridade observa-se oscilação dos valores máximos e mínimos, embora no 9º ano haja ligeira diminuição entre 2019 e 2021. Em síntese, a análise longitudinal sugere a persistência de desigualdades de aprendizagem no Ensino Fundamental em Minas Gerais.

Do ponto de vista metodológico, importa assinalar que a Tabela 1 não autoriza, por si mesma, o estabelecimento de uma relação causal direta entre a implementação do SIMADE e do DED e as oscilações verificadas nas proficiências em Matemática. Ainda que os dados revelem permanências e variações relevantes no desempenho escolar, tais evidências, consideradas isoladamente, não permitem sustentar que esses movimentos decorram, de forma

imediata, dos processos de plataformização da gestão escolar e pedagógica. Uma inferência dessa natureza demandaria um desenho analítico mais robusto, capaz de controlar mediações de ordem histórica, social, institucional, pedagógica e territorial que atravessam a produção dos resultados educacionais.

Nessa perspectiva, o uso mais rigoroso da Tabela 1 não consiste em mobilizá-la como prova dos efeitos das plataformas sobre a aprendizagem, mas em compreendê-la como expressão de um regime de visibilização numérica da educação, no interior do qual proficiências, taxas, indicadores, relatórios e séries históricas passam a organizar a inteligibilidade da realidade escolar. Mais do que espelhar o sistema de ensino, esses dispositivos tornam-no permanentemente legível, comparável e passível de intervenção, reforçando uma racionalidade político-administrativa orientada pela mensuração, pela gestão por resultados e pela responsabilização. É precisamente nesse sentido que a contribuição de Ball (2003, 2010) se mostra fecunda, ao compreender a performatividade como tecnologia de regulação sustentada pela produção, circulação e comparação contínua de dados, avaliações, relatórios e indicadores, por meio dos quais instituições e sujeitos passam a ser julgados, classificados e induzidos a conformar suas práticas às exigências do desempenho.

Nessa chave interpretativa, taxas, índices e indicadores não operam apenas como instrumentos descritivos da realidade educacional, mas como dispositivos centrais de sua regulação, na medida em que tornam o sistema escolar legível, comparável e administrável em múltiplas escalas. Nesse sentido, índices e indicadores (Pontes, 2012; Pontes e Soares, 2016) permitem a visualização da realidade educacional em nível macro, meso e micro. As avaliações internas e externas, por sua vez, fornecem diagnósticos e evidências que podem orientar práticas pedagógicas e decisões de gestão. No entanto, como observam Silva, Gimenes e Mariconi (2013, p. 2), há pouca "validade consequencial" quando os resultados não produzem efeitos substantivos sobre o pensamento, as atitudes e a ação dos diversos interessados, o que

ajuda a explicar a permanência de desigualdades de aprendizagem.

Assim, a performance requerida aos professores, tanto na gestão da sala de aula quanto na gestão da escola, pode ser compreendida como vetor de reconfiguração do trabalho docente por meio de, ao menos, quatro mecanismos interdependentes, a ampliação das tarefas de registro e alimentação contínua dos sistemas, a intensificação do tempo de trabalho e do automonitoramento, a responsabilização individual por indicadores, e a subordinação do juízo pedagógico a rotinas padronizadas de evidência e prestação de contas.

Silva (2019) analisa a uberização como tendência de precarização do trabalho docente no século XXI e chama atenção para a centralidade das condições contratuais, da flexibilização e da intensificação do trabalho, inclusive no setor público. No caso mineiro, essa leitura não deve ser tomada como equivalência imediata entre trabalho docente e trabalho em plataformas comerciais, mas como chave interpretativa para situar o fenômeno em uma tendência mais ampla de plataformização, intensificação e precarização. Em convergência com essa perspectiva, Silva e Mancebo (2022) sustentam que a plataformização aprofunda a precarização e a intensificação ao ampliar tarefas, combinar trabalho remoto e presencial e reordenar formas de controle e gestão do trabalho.

Em Hypolito (2012), identifica-se uma relação clássica, no contexto brasileiro, entre gerencialismo, *accountability*, avaliação, performatividade e intensificação do trabalho docente. O autor permite compreender que a precarização do trabalho não se reduz à piora das condições contratuais ou salariais, ainda que também as inclua, ela se realiza igualmente por meio da reorganização normativa, política e técnica do próprio processo de trabalho escolar. Ao incorporar à educação pública princípios da Administração Pública Gerencial, produtividade, eficiência, orientação por resultados, *accountability*, avaliação e mecanismos de quase-mercado, o Estado introduz um regime de regulação no

qual gestão, currículo e docência passam a ser atravessados pela performatividade. Nessa moldura, a atuação docente tende a deslocar-se de uma prática fundada em discernimento pedagógico, mediação contextual e autonomia profissional para outra organizada pela visibilidade dos resultados, pela conformidade aos protocolos e pela obrigação de demonstrar eficácia.

Sob tal racionalidade, o trabalho docente deixa de ser apenas regulado, ele é progressivamente traduzido em desempenho, convertido em resultado e avaliado segundo parâmetros que o aproximam das formas contemporâneas de controle gerencial do trabalho. A plataformização pode ser lida, nessa direção, como atualização sociotécnica dessas tendências, por meio de infraestruturas digitais que tornam o trabalho pedagógico permanentemente rastreável, comparável e passível de monitoramento.

Ao restringir a autonomia e materializar, por meio das plataformas digitais, uma lógica de controle ideologicamente inscrita na gestão por resultados, consolida-se, como observa Lima (2023), um poder estatal que incide sobre práticas, tempos e processos escolares. A performance, nesse contexto, visa assegurar coerência, equilíbrio e elevação dos resultados educacionais a partir da produtividade dos professores na sala de aula, via DED, e da gestão educacional, via SIMADE.

Soma-se a isso o fato de que o uso do SIMADE e do DED acelera a dataficação, isto é, a transformação de aspectos da vida escolar em dados digitais quantificáveis (Vieira, 2022) e fortalece dinâmicas de controle, gerenciamento e vigilância dos resultados e dos professores, muitas vezes de forma indiferente às condições concretas da escola, como perfil discente, formação docente e infraestrutura. Tem-se, assim, a consolidação de tomadas de decisão baseadas em dados e interfaces que dialogam com o aperfeiçoamento do rendimento e do desempenho discente, ao mesmo tempo que se aproximam da "robotização" do trabalho dos professores (Viegas e Lamb, 2025).

Portanto, o "refazer-nos a nós mesmos" inscrito na performance (Icle e Bonatto, 2017) aproxima-se, sob a centralidade da legislação, dos indicadores e do desempenho discente, de uma educação utilitarista e pragmática. Trata-se de um arranjo que pode conduzir à inabilidade crítica, à perda de identidade profissional, à submissão e à limitação da potencialidade humana, dificultando o rompimento com processos de manipulação e padronização de comportamentos (Schwartz e Batista, 2021). Como consequência, a plataformização tende a produzir esvaziamento do trabalho docente ao estimular um ciclo de adaptação permanente às exigências da mensuração, em detrimento da dimensão crítico-reflexiva que é constitutiva da prática pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso analítico desenvolvido neste capítulo teve como objetivo examinar as performances consolidadas pela plataformização na rede pública estadual de educação de Minas Gerais, com atenção específica ao Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e ao Diário Eletrônico Digital (DED). Partiu-se do problema de compreender de que modo essas plataformas, longe de operarem como meros instrumentos técnicos de registro e organização administrativa, participam da produção de novas formas de regulação do trabalho escolar e docente, articulando legislação, gestão por resultados, dataficação, performatividade e controle sociotécnico.

A análise permitiu evidenciar que a plataformização educacional não pode ser interpretada como simples modernização tecnológica da gestão escolar. O que se desvela é algo mais profundo e preocupante, a constituição de uma racionalidade político-administrativa que converte a escola em unidade permanentemente legível, rastreável, comparável e avaliável. Nesse arranjo, o SIMADE e o DED não apenas armazenam informações, eles organizam fluxos, padronizam rotinas, induzem condutas e redefinem o próprio sentido do trabalho pedagógico. A

promessa de eficiência, transparência e otimização, embora sedutora, carrega consigo um custo político e pedagógico, a progressiva subordinação da complexidade escolar à lógica do dado, do indicador, do relatório e da prestação contínua de contas.

Os achados discutidos ao longo do capítulo indicam que a plataformização consolida uma performance docente marcada por, ao menos, quatro movimentos articulados, a ampliação das tarefas de alimentação e atualização dos sistemas, a intensificação do tempo de trabalho, o fortalecimento de mecanismos de automonitoramento e responsabilização individual, e a redução do juízo pedagógico à conformidade com registros, metas e evidências quantificáveis. Assim, o professor tende a ser deslocado de sua condição de intelectual da prática educativa para a posição de operador de sistemas, produtor de evidências e executor de rotinas prescritas. A escola, por sua vez, passa a ser lida menos como espaço de formação humana, crítica e democrática, e mais como engrenagem administrativa orientada à produção de resultados mensuráveis.

Essa constatação não autoriza uma rejeição ingênua da tecnologia, tampouco a defesa nostálgica de uma escola desconectada dos processos digitais contemporâneos. O problema não está na existência de plataformas, mas no modo como elas são concebidas, implementadas, governadas e naturalizadas. Quando as tecnologias digitais são incorporadas sem debate público, sem participação efetiva dos profissionais da educação, sem transparência sobre seus critérios de funcionamento e sem compromisso com a autonomia pedagógica, deixam de ser ferramentas de apoio e passam a operar como dispositivos de governo do trabalho docente. Em outras palavras, a questão decisiva não é se a escola deve ou não utilizar tecnologias, mas quem define seus usos, com quais finalidades, sob quais controles democráticos e a serviço de qual projeto de educação.

Nesse sentido, a crítica aqui formulada dirige-se ao tecnogerencialismo que transforma dados em verdade administrativa e indicadores em horizonte pedagógico. A

permanência de desigualdades de aprendizagem, ainda que não possa ser causalmente atribuída ao SIMADE ou ao DED, revela os limites de uma política educacional que insiste em tornar a realidade escolar cada vez mais visível, sem necessariamente torná-la mais justa. Medir mais não significa compreender melhor. Registrar mais não significa ensinar melhor. Controlar mais não significa garantir o direito à educação. Eis o ponto incontornável, uma política pública que amplia a capacidade de monitoramento do Estado, mas não amplia, na mesma medida, as condições concretas de trabalho, formação, infraestrutura, participação e justiça educacional, corre o risco de sofisticar a administração da desigualdade em vez de enfrentá-la.

A denúncia central, portanto, é que a plataformização, quando subordinada à performatividade gerencial, tende a produzir uma escola administrativamente eficiente e pedagogicamente empobrecida. Trata-se de uma eficiência aparente, muitas vezes construída pela multiplicação de registros, pela aceleração dos fluxos informacionais e pela responsabilização dos sujeitos que estão na ponta do sistema. O professor registra, lança, comprova, atualiza, corrige, justifica e responde. Mas resta perguntar, em que momento essa engrenagem fortalece, de fato, o trabalho pedagógico? Em que medida tais sistemas devolvem às escolas condições efetivas para interpretar criticamente seus dados, planejar coletivamente suas ações e enfrentar as desigualdades que atravessam seus territórios? Sem essa devolutiva substantiva, a plataforma torna-se espelho frio, mostra números, mas não escuta a escola.

Superar esse quadro exige deslocar a plataformização de uma lógica de controle para uma lógica de emancipação institucional e pedagógica. Isso implica construir uma política democrática de governança das plataformas educacionais, fundada em alguns princípios inegociáveis. Primeiro, a transparência pública dos sistemas, de seus critérios, de suas finalidades e de seus usos administrativos. Segundo, a participação efetiva de professores, gestores escolares, estudantes, famílias, sindicatos, universidades e

comunidades escolares na definição, avaliação e revisão dessas ferramentas. Terceiro, a proteção da autonomia docente, reconhecendo que o dado deve subsidiar a decisão pedagógica, jamais substituí-la. Quarto, a garantia de formação crítica para o uso dos dados, de modo que eles sejam interpretados à luz das condições sociais, culturais, territoriais e institucionais de cada escola. Quinto, a criação de mecanismos de auditoria ética, pedagógica e democrática das plataformas, para impedir que a tecnologia se converta em instrumento opaco de vigilância, punição ou ranqueamento.

Nessa perspectiva, SIMADE e DED poderiam deixar de funcionar predominantemente como tecnologias de controle e passar a operar como infraestruturas públicas de fortalecimento da gestão democrática. Para isso, é necessário inverter sua racionalidade, em vez de plataformas que exigem da escola uma adaptação permanente às demandas do sistema, é o sistema que deve ser redesenhado a partir das necessidades reais da escola. Isso significa reduzir a sobrecarga burocrática, integrar registros de forma inteligente, produzir relatórios pedagogicamente úteis, assegurar tempos coletivos de análise dos dados, valorizar os saberes docentes e impedir que indicadores sejam utilizados como instrumentos simplificadores de responsabilização individual.

O enfrentamento da plataformização gerencial exige, ainda, recolocar o direito à educação no centro do debate. O direito à educação não se realiza pela mera produção de dados, mas pela garantia concreta de condições de acesso, permanência, aprendizagem, participação, reconhecimento e formação humana integral. Uma política educacional democraticamente orientada deve perguntar não apenas quanto os estudantes aprenderam em determinada avaliação, mas quais condições lhes foram oferecidas para aprender, não apenas quais professores alcançaram determinados resultados, mas quais condições de trabalho lhes foram asseguradas, não apenas quais escolas apresentaram melhor desempenho, mas quais desigualdades territoriais, econômicas e

sociais continuam sendo reproduzidas sob a aparência neutra dos indicadores.

Concluir este capítulo, portanto, é afirmar que a plataformização da educação pública mineira constitui um fenômeno incontornável, mas não inevitavelmente emancipador nem necessariamente democrático. Seu sentido permanece em disputa. Ela pode servir ao aprofundamento do controle, da padronização e da intensificação do trabalho docente, mas também pode ser reapropriada como instrumento de planejamento público, cooperação institucional, leitura crítica das desigualdades e fortalecimento da gestão democrática. Para isso, é preciso abandonar a crença tecnocrática de que plataformas resolvem problemas estruturais por si mesmas. Tecnologia sem democracia é apenas controle com interface amigável.

O desafio que se impõe, portanto, é político, ético e pedagógico, construir uma educação pública em que os dados estejam a serviço da escola, e não a escola a serviço dos dados, em que as plataformas apoiem a docência, e não a substituam por rotinas mecânicas de comprovação, em que a gestão educacional utilize a tecnologia para ampliar direitos, e não para transferir responsabilidades aos sujeitos que já enfrentam, cotidianamente, os efeitos das desigualdades sociais. Somente assim será possível romper com a lógica da performance como submissão e recuperar a potência da performance como criação, presença, autoria e transformação. A escola pública não precisa de plataformas que a vigiem melhor, precisa de políticas que a escutem mais, a fortaleçam concretamente e reconheçam, em seus profissionais e estudantes, não produtores de indicadores, mas sujeitos históricos de direitos, saberes e possibilidades.

REFERÊNCIAS

AMIEL, Tel et al. *Educação aberta, plataformas e capitalismo de vigilância:* a pandemia como encruzilhada. Série Lavits_Covid19, n. 20, 22 set. 2020.

AUGUSTO, Maria Helena. *Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais:* a política de resultados e o trabalho docente. Educação & Sociedade, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1269-1285, out./dez. 2013.

BALL, Stephen J. *Performatividades e fabricações na economia educacional:* rumo a uma sociedade performativa. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

BALL, Stephen J. *The teacher's soul and the terrors of performativity*. Journal of Education Policy, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 215-228, 2003.

BARROSO, João. *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas.* Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BRASIL. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.* Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): resultados. Brasília, DF: Inep, [s. d.]. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados. Acesso em: 7 abr. 2026.

CAED. *Revista Simade*. Juiz de Fora: Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, 2008.

FARIA, Arlete Vilela de; VIEIRA, Márcia Freitas. *Informática em gestão escolar:* o Diário Escolar Digital em Minas Gerais. Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade, Ilicínea, v. 18, n. 4, p. 1674-1694, out./dez. 2025.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. *O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação***.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 45, e205167, 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente***.** Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, v. 21, n. 38, p. 59-78, 2012.

ICLE, Gilberto. *Da performance na educação:* perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (org.). Performance e educação: (des)territorializações pedagógicas. Santa Maria: Editora UFSM, 2013. p. 9-22.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica Torres. *Por uma pedagogia performativa:* a escola como entrelugar para professores-performers e estudantes-performers. Cadernos Cedes, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan./abr. 2017.

KERSSENS, Niels; VAN DIJCK, José. *Governed by edtech?* Valuing pedagogical autonomy in a platform society. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 92, n. 2, p. 284-303, 2022.

LEMOS, André. *Dataficação da vida. Civitas* - Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 193-202, 2021.

LEMOS, Fabíola de Jesus; THIENGO, Lara Carlette; LIMA, Carla da Conceição de. *Pandemia, plataformas e trabalho docente:* discussões a partir da literatura. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 28, p. 1-17, 2025.

LIMA, Carla da Conceição de. *A face política do Sistema Mineiro de Administração Escolar:* os ideais do Estado configurados em interfaces. Inter-Ação, Goiânia, v. 48, n. 3, p. 916-934, set./dez. 2023.

LIMA, Carla da Conceição de. *Uso dos dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) pelos gestores das escolas públicas da rede estadual.* 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

MARTINS, Helena; VALENTE, Jonas C. L.; POLO, Marina; RODRIGUES, Mirele; PACHECO, Raíssa. *A mediação do trabalho por plataformas digitais e seus impactos para a autonomia dos trabalhadores.* Laborare, [S. l.], v. 6, n. 10, p. 79-102, 2023.

MATOS, Daiane Rose da Silva; OLIVEIRA, Francisco Kelsen de. *Análise com assistentes virtuais inteligentes:* um estudo de caso com o Google Assistente. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 19, n. 1, 2021.

MINAS GERAIS. Lei n. 17.600, de 1º de julho de 2008. *Disciplina o Acordo de Resultados e o Prêmio por Produtividade no âmbito do Poder Executivo e dá outras providências.* Belo Horizonte: Governo do Estado de Minas Gerais, 2008.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n. 1.180, de 28 de agosto de 2008. *Disciplina o uso do SIMADE.* Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2008.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n. 4.055, de 17 de dezembro de 2018. *Dispõe sobre o registro e a atualização dos dados do SIMADE e a normatização do DED nas unidades das escolas estaduais de Educação Básica de Minas Gerais.* Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2018.

NICHOLS, T. Philip; DIXON-ROMÁN, Ezekiel. *Platform governance and education policy:* power and politics in emerging edtech ecologies. Educational Evaluation and Policy Analysis, [S. l.], v. 46, n. 2, p. 309-328, 2024.

PONTES, Luís Antônio Fajardo. *Indicadores educacionais no Brasil e no mundo:* as diversas faces da educação. In: DAVID, Marcus Vinícius et al. (org.). Avaliação e indicadores educacionais: políticas públicas e escola. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2012. v. 2, p. 65-85.

PONTES, Antônio Fajardo; SOARES, Tufi Machado. *As metas escolares do Ideb:* uma proposta alternativa de cálculo. Estudos em

Avaliação Educacional, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 690-715, set./dez. 2016.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; BATISTA, Patrícia Veronesi. *Educação na sociedade da informação:* contribuições para uma prática emancipatória. Conjectura: Filosofia e Educação, Caxias do Sul, v. 26, e021038, 2021.

SILVA, Amanda Moreira da. *A uberização do trabalho docente no Brasil:* uma tendência de precarização no século XXI. Revista Trabalho Necessário, [S. l.], v. 17, n. 34, p. 229-251, 2019.

SILVA, Amanda Moreira da; MANCEBO, Deise. *Universidade, pandemia e mudanças tecnológicas:* impactos para o trabalho docente. RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade, [S. l.], v. 7, n. 12, e-638, 2022.

SILVA, Vandré Gomes da; GIMENES, Nelson A. S.; MARICONI, Gabriela M. *Uso da avaliação externa por equipes gestoras e profissionais docentes:* um estudo em quatro redes de ensino público. São Paulo: FCC/SEP, 2013.

VIEGAS, Moacir Fernando; LAMB, Marcelo Eder. *Plataformas digitais, Estado e desigualdade no trabalho docente com dados.* Cadernos Cedes, Campinas, v. 45, e289632, 2025.

VIEIRA, Kadja Janaina Pereira. *Educação, pandemia e plataformas digitais:* mais conectados ou expostos? Lynx, Juiz de Fora, v. 2, 2022.

CAPÍTULO 3
SEGUINDO O RASTRO DA PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UM MAPEAMENTO DA REALIDADE MINEIRA A PARTIR DA MÍDIA

Evelyn Alice de Souza
Lara Carlette Thiengo

INTRODUÇÃO

Não é novidade que as plataformas vêm adquirindo cada vez mais centralidade em nossa vida. Seja para se locomover, pedir comida, comprar uma variedade de itens ou mesmo trabalhar, temos uma plataforma, literalmente, à mão. Certamente, a educação não escaparia desta nova forma de organizar o trabalho e as relações sociais neste momento de desenvolvimento do capitalismo – o que alguns autores vêm denominando capitalismo de plataforma.

Também não é inédita a compreensão de que a pandemia acelerou processos relacionados à plataformização da educação que já estavam em marcha nas últimas duas décadas. (LEHER, 2022) A literatura recente tem fornecido dados e análises sobre os desdobramentos desse processo em várias dimensões do processo educacional, considerando os efeitos produzidos na organização do trabalho pedagógico, na gestão escolar e nos modos de regulação da política educacional.

Neste sentido, com este capítulo buscamos discutir as tendências relacionadas à plataformização da educação a partir do mapeamento e análise de notícias oficiais sobre iniciativas da Secretaria Estadual de Minas Gerais em relação ao tema. Importa salientar que a análise focalizada em um Estado não implica da compreensão de exclusividade do mesmo no empreendimento dos

processos de plataformização, mas sim, da compreensão da relação particular-geral.

Em termos metodológicos adotamos uma abordagem qualitativa, baseada no levantamento de literatura e análise de notícias. No que se refere ao trabalho com a literatura foram pesquisadas três bases de pesquisa acadêmicas sendo elas o google acadêmico, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Scielo. Foram usados descritores os ¨plataformizaãoo da educação¨, ¨ensino remoto em Minas gerais¨, ¨plataformas digitais em Minas gerais¨. Já em relação às notícias, estas foram mapeadas no site oficial da Secretaria de Educação de Minas gerais (SEEMG), na aba de notícias, no site Agência Minas Gerais, na aba de notícias da educação, e no site de notícias da Companhia de Tecnologia da Informação de Minas Gerais (Prodemge), considerando o período de publicação de 2021-20026. Os descritores utilizados nesses sites foram, ¨modernização da educação¨, ¨plataformas digitais¨, ¨inteligência artificial¨. Após a busca em cada das referidas bases e a análise das mesmas, foram selecionadas 22 notícias, considerando a relação com os objetivos da pesquisa e a atualidade das informações. Tais materiais são examinados como registros informativos, mas também como produções discursivas que expressam concepções de educação, gestão e inovação.

No quadro que segue apresentamos os materiais mapeados.

Quadro 1. Notícias selecionadas

n.	Título da notícia	Ano	Autores
01	Prodemge e SEE-MG: parceria para a educação dos alunos mineiros	2021	Portal de notícias Prodemge
02	Ano escolar de 2020 da rede pública estadual de ensino termina em 30/1	2021	Portal Agência Minas Gerais
03	Prodemge e SEE apresentam novidades do DED e Simade	2023	Portal de notícias Prodemge
04	Governo de Minas distribui 65 mil Chromebooks para professores do ensino médio da rede estadual	2023	Portal oficial de notícias da SEE MG

n.	Título da notícia	Ano	Autores
05	Professores e estudantes da rede estadual de Minas ganham acesso a um dos mais completos conteúdos digitais do mundo	2024	Portal oficial de notícias da SEE MG
06	Educação anuncia investimentos em tecnologia para modernizar a rede pública de Minas Gerais durante encontro com gestores	2025	Portal oficial de notícias da SEE MG
07	Secretaria de Educação anuncia investimentos em tecnologia para modernizar a rede pública de Minas Gerais	2025	Portal Agência Minas Gerais
08	Plataforma Elefante Letrado beneficia mais de 100 mil estudantes da rede estadual de ensino mineira	2025	Portal oficial de notícias da SEE MG
09	Educação lança novos perfis de acesso para o Diário Escolar Digital	2025	Portal oficial de notícias da secretaria da SEE MG
10	Governo de Minas lança versão 2025 da plataforma Enem MG e amplia acesso para todos os estudantes do ensino médio	2025	Portal oficial de notícias da SEE MG
11	Governo de Minas realiza o primeiro teste de redação para o Enem 2025	2025	Portal oficial de notícias da secretaria da SEE MG
12	Data Lake MG é regulamentado como repositório de dados oficial do Estado	2025	Portal de notícias Agência Minas Gerais
13	Governo de Minas e Estudo Play lançam "Esquenta Enem MG" com aulas ao vivo para o primeiro simulado	2025	Portal oficial de notícias SEE MG
14	Governo de Minas anuncia ferramenta de exercícios inédita para estudantes e educadores da rede pública estadual de ensino	2025	Portal oficial de notícias da SEE MG
15	Mais de 1 milhão de alunos mineiros terão acesso a nova plataforma educacional do Google	2025	Portal de notícias Agência Minas Gerais

n.	Título da notícia	Ano	Autores
16	Lideranças da rede estadual de ensino participam de formação sobre uso estratégico do Google Workspace for Education Plus	2025	Portal oficial de notícias da SEE MG
17	Educadores da rede estadual serão premiados com viagem para a sede do Google nos EUA	2025	Portal oficial de notícias SEE MG
18	Minas Gerais compartilha experiências de sucesso em inovação para a educação pública	2025	Portal oficial de notícias da SEE MG
19	Prodemge leva transformação digital para a rede estadual de ensino de Minas	2025	Portal de notícias Prodemge
20	Professores da rede estadual podem se inscrever em cursos gratuitos sobre uso da IA na criação de avaliações	2025	Portal oficial de notícias da secretaria SEE MG
21	Educação inicia testes com uso de inteligência artificial no processo de Autorização para Lecionar a Título Precário	2025	Portal de notícias Agência Minas Gerais
22	Aplicativo Minha Escola MG amplia acesso à vida escolar dos estudantes da rede estadual	2026	Portal de notícias Agência Minas Gerais

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

CONTEXTUALIZANDO O PROCESSO DE PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MINAS GERAIS

A plataformização da educação não se inicia com a pandemia. Especialmente a partir da década de 2000, os sistemas educacionais têm passado por um intenso processo de informatização, marcado pela criação de sistemas digitais voltados à organização administrativa e pedagógica. Esses sistemas não apenas reúnem dados e facilitam o acesso a informações sobre alunos, professores e atividades pedagógicas, mas também expressam a lógica de centralização e controle característica da Nova Gestão Pública, articulando dimensões técnicas e políticas que impactam diretamente o cotidiano das escolas. (LIMA, 2023)

No caso mineiro, destacam-se o Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), o Diário Escolar Digital (DED) e o Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula (SUCEM), todos instituídos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) Os três sistemas configuram uma infraestrutura digital que, ao mesmo tempo em que organiza e unifica a gestão escolar em Minas Gerais, reforça racionalidades burocráticas e gerenciais que ampliam o poder regulador do Estado sobre o cotidiano pedagógico.

Durante a pandemia, a SEE-MG instituiu o Regime de Estudo não Presencial (REANP), sendo este estruturado em três eixos principais, o Plano de Estudo Tutorado (PET), o programa televisivo "Se Liga na Educação" e o aplicativo Conexão Escola, que em sua versão 2.0 consolidou a plataformização ao integrar o Google Classroom.

Embora o governo tenha custeado os dados móveis para acesso, segundo Oliveira et al. (2021), o aplicativo apresentou instabilidades frequentes, mensagens que desapareciam e incompatibilidade com sistemas iOS, o que forçou professores e alunos a utilizarem equipamentos próprios e sofisticados para operá-lo. Além disso, a estratégia de videoaulas via TV e YouTube revelou uma grave exclusão digital, aproximadamente 39% dos alunos (700 mil estudantes) não tinham acesso ao sinal televisivo, evidenciando que a oferta linear da Secretaria de Educação minimizou as desigualdades socioeconômicas e geográficas do estado

Souto (2022) argumenta que, durante a pandemia, os professores foram compelidos a assumir os custos da infraestrutura tecnológica e a lidar com uma jornada exaustiva, mediada por chats e e-mails, muitas vezes sob denúncias de assédio moral e pressão por resultados em um cenário de salários atrasados. Para ele, esse cenário intensificou a discricionariedade dos atores na ponta, tornando o sucesso da política dependente da capacidade individual do professor em "se reinventar", enquanto o Estado falhava em prover infraestrutura e formação continuada adequada

para o uso crítico das tecnologias. A análise de Oliveira et al. (2021) reforça que a SEE/MG linearizou a oferta educativa, ignorando as especificidades de alunos da educação especial, indígenas e quilombolas, para os quais não foram encontradas estratégias adequadas no desenho original do programa

Para fins da discussão empreendida, também é importante sinalizar o contexto político mineiro no período estudado, sendo esta a gestão do governador Romeu Zema (2019-2025), do partido NOVO. A gestão de Romeu Zema vem representando um momento de maior alinhamento com o neoliberalismo e o bolsonarismo. No período de análise, assumiram a pasta da educação três secretários de educação que expressavam o imbricamento da relação público-privado materializando a presença dos intelectuais do empresariado nas funções de gerência do setor público (PEREIRA, VALENTE E FREITAS, 2022), dinâmica esta que também vem sendo identificado por um conjunto de pesquisas que se dedicam ao tema, por exemplo, Adrião e Domiciano (2020) argumentam que essa presença empresarial nas funções de gerência resulta em uma subordinação ao "*Big Other*", onde os processos pedagógicos e de gestão são moldados por interesses de mercado, demandando uma reação das instituições públicas para retomar o protagonismo e o controle social sobre a educação.

Tendo em consideração esta breve contextualização, no próximo item apresentamos as plataformas mapeadas a partir das notícias analisadas.

PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SISTEMA ESTADUAL MINEIRO

Conforme informações do portal Prodemge (2025), a Companhia de Tecnologia da Informação do Estado de Minas Gerais é uma empresa de economia mista vinculada ao Governo de Minas Gerais e atua como principal responsável pela prestação de serviços de tecnologia da informação às secretarias e instituições

estaduais, com foco na ¨modernização¨ do setor público em áreas como saúde, educação, segurança, trânsito, meio ambiente, finanças e turismo. Na educação, sua relação com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) ocorre por meio de parceria técnica estratégica, sustentando a infraestrutura digital necessária à execução das políticas públicas educacionais. Desde 2017, quando assumiu a administração técnica do SIMADE (antes sob responsabilidade do CAEd/UFJF) e lançou a primeira versão do Diário Escolar Digital (DED), a companhia passou a ocupar posição central na operação e manutenção da infraestrutura de dados das escolas estaduais. Em 2021, implementou o Novo SIMADE para adequação às matrizes curriculares do Novo Ensino Médio e, entre 2024 e 2026, registram-se a expansão do DED+ e o lançamento de aplicativos de transparência, como o Minha Escola MG.

No âmbito do desenvolvimento e da infraestrutura de sistemas, a Prodemge projeta e mantém a arquitetura de soluções para a rede estadual de ensino. O desenvolvimento é direcionado a alunos, professores e gestores, buscando interfaces que deveriam reduzir burocracias, como no caso do DED+, para registro de chamadas. De acordo com o site da Prodemge (2025) nos últimos cinco anos, o número de projetos conjuntos com a SEE/MG passou de 3 para mais de 30 soluções tecnológicas, abrangendo áreas pedagógica, administrativa, de recursos humanos e infraestrutura. Entre os sistemas administrados ou desenvolvidos estão o SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar), o SUCEM (matrículas), o Siagepe (pessoal), o eDoc (documentos digitais), o SIAUT (com uso de Inteligência Artificial para análise de títulos de professores) e o aplicativo Minha Escola MG.

De acordo com a Agência Minas (2025) a parceria também se estrutura na integração e gestão de dados e na operacionalização de serviços educacionais. A publicação do decreto 49.009, de 2025, do Governo de Minas, oficializou a implementação de uma ação da ¨Estratégia Estadual de Governo Digital¨ com a criação do Comitê Gestor de Governança de Dados (CGGD). E o Data Lake MG,

desenvolvido pela Companhia de Tecnologia da Informação de Minas Gerais (Prodemge), empresa vinculada à Secretaria de Estado de Planejamento e Gestão (Seplag-MG), como repositório central de dados do Poder Executivo (Agência Minas, 2025).

Deste modo, a Prodemge integra informações de diversos sistemas em uma base única hospedada em sua própria infraestrutura, dando o acesso de aplicativos e a autenticação de usuários. Nesse contexto, o Data Lake MG foi regulamentado como repositório oficial de dados do Estado, permitindo o compartilhamento de informações entre órgãos estaduais que visava aprimorar a tomada de decisões e a formulação de políticas públicas baseadas em evidências.

Durante a pandemia, a companhia integrou dados para viabilizar o acesso ao aplicativo Conexão Escola e desenvolveu sua versão 2.0, além de formatar e implantar a ferramenta, sendo responsável pelo provimento de dados e suporte tecnológico. Em conformidade com o banco de notícias da Prodemge (s.d), sistemas como o SUCEM possibilitaram que processos de renovação e pré-matrícula fossem realizados 100% on-line, atendendo mais de 1,6 milhão de jovens sem aglomerações. O funcionamento da parceria contaria ainda com suporte contínuo por meio do Service Desk da Prodemge, com atendimento 24 horas, além da manutenção e evolução das ferramentas conforme demandas da comunidade escolar.

Quadro 2. Plataformas/estratégias produzidas/gerenciadas pelo governo de Minas Gerais

Plataforma digital ou Estratégia digital	Histórico	Funcionamento
SIMADE (Sistema Mineiro de Administração Escolar	Criado em 2008 por meio de uma parceria entre a SEE/MG e o CAEd da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), o SIMADE foi institucionalizado pela Resolução nº 1.180/2008 Em 2017, a Prodemge assumiu a administração técnica do sistema (Secretaria de Educação de MG, 2017)	É um sistema online que padroniza a gestão de processos administrativos e educacionais, disponibilizando dados em tempo real para gestores. Ele gerencia o cadastro de alunos, matrículas, enturmação, históricos escolares e a alocação de professores. O sistema possui interface com diversos outros órgãos, como o Educacenso (Ministério da Educação, s.d.)
DED / DED+ (Diário Escolar Digital)	Lançado em 2017 pela SEE/MG e desenvolvido pela Prodemge, o DED surgiu para substituir o diário físico de papel e modernizar o registro escolar (Secretaria de Educação de MG, 2023). A Resolução nº 4.055/2018 normatizou seu uso obrigatório (Lima, 2023). Recentemente, foi lançada a versão DED+, com melhorias de usabilidade (Prodemge, 2023)	Permite que professores registrem conteúdos lecionados, frequência e notas dos estudantes. O sistema é integrado ao SIMADE, de onde importam dados das turmas e para onde exporta os resultados após o fechamento do bimestre. A versão DED+ inclui perfis para diretores e especialistas, facilitando o acompanhamento pedagógico (Secretaria de Estado de Educação de MG, s.d.)

Plataforma digital ou Estratégia digital	Histórico	Funcionamento
Conexão Escola (Versões 1.0 e 2.0)	Desenvolvido em regime de urgência em 2020 para viabilizar o Regime de Estudo não Presencial (RENP) durante a pandemia de COVID-19 Em 2021, foi reformulado para a versão 2.0	Reúne materiais de estudo, como o Plano de Estudos Tutorados (PET), e as vídeoaulas do programa "Se Liga na Educação". A versão 2.0 integrou ferramentas do Google Sala de Aula, permitindo a interação segura via chat entre alunos e professores.
SUCEM (Sistema Único de Cadastro e Encaminhamento para Matrícula)	Plataforma pública criada para unificar o processo de inscrição e encaminhamento de candidatos às vagas nas redes públicas (estadual e municipal) de ensino	Funciona totalmente online, onde o interessado realiza o cadastro escolar e o sistema faz o encaminhamento automático conforme a disponibilidade de vagas e critérios de prioridade, integrando-se posteriormente ao SIMADE para a efetivação da matrícula
Minha Escola MG	Aplicativo lançado pelo Governo de Minas para ampliar o acesso dos estudantes e responsáveis à vida escolar.	Centraliza informações como notas, frequência, horários de aula e comunicados oficiais das escolas. Permite também o acesso a documentos escolares digitais, promete fortalecer a transparência e a comunicação entre a escola e a família

Plataforma digital ou Estratégia digital	Histórico	Funcionamento
Se Liga na Educação	Foi lançado em 18 de maio de 2020 como uma das três ferramentas estruturantes do Regime Especial de Atividades Não Presenciais (REANP) durante a pandemia de COVID-19. Foi desenvolvido em parceria com a rede pública de televisão Rede Minas para garantir o acesso aos conteúdos durante o isolamento social	É um portal multimídia e programa de TV que transmite teleaulas, projetos de leitura e itinerários formativos alinhados ao Currículo Referência de Minas Gerais. O programa inclui o quadro "Tira-Dúvidas", um momento ao vivo onde os professores respondem perguntas enviadas pelos estudantes. Os conteúdos ficam hospedados no YouTube e são integrados ao aplicativo Conexão Escola, permitindo o acesso assíncrono pelos alunos
SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública)	O sistema é uma ferramenta de avaliação da rede estadual, mas passou por mudanças conceituais significativas. Em 2019, a Secretaria de Educação (SEE/MG) enfatizou a necessidade de toda a rede utilizar sua base de dados para subsidiar ações pedagógicas e administrativas	Avalia indicadores de qualidade educacional para fundamentar intervenções pedagógicas e a distribuição de recursos (como merenda escolar). O sistema funciona de forma integrada ao SIMADE, fornecendo dados para relatórios estatísticos de Business Intelligence (BI). Seus resultados são frequentemente utilizados em políticas de responsabilização e meritocracia, em que o cumprimento de metas de desempenho pode estar associado a premiações ou punições para as escolas

Plataforma digital ou Estratégia digital	Histórico	Funcionamento
SISAP (Sistema Eletrônico de Administração de Pessoal do Estado de Minas Gerais)	É o sistema oficial de gestão de recursos humanos do Poder Executivo mineiro, utilizado há anos para o controle da vida funcional dos servidores	Trata-se de um sistema eletrônico para a administração de pessoal, centralizando dados de todos os servidores da educação. Ele é utilizado para gerir registros funcionais, como a contagem de tempo de serviço dos profissionais, dados de magistério e informações de pagamento. O SISAP possui interface direta com o SIMADE para alinhar os dados dos profissionais às necessidades das unidades escolares
SIAUT (Sistema para Autorização para Lecionar a Título Precário)	Antigamente conhecido como Certificado de Avaliação de Títulos (CAT), o sistema foi modernizado para o formato digital atual. Em 2025, a SEE/MG iniciou testes pioneiros utilizando Inteligência Artificial (incluindo agentes baseados em ChatGPT-5) para automatizar a análise de documentos	Centraliza o recebimento, a tramitação e a análise de pedidos de Autorização para Lecionar (ATL). É destinado a profissionais que desejam ministrar disciplinas diferentes de sua graduação original (ex: engenheiros que lecionam matemática). A IA é treinada especificamente para analisar históricos escolares e diplomas, visando dar mais agilidade e precisão ao processo de certificação que avalia cerca de 50 mil pedidos anuais

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

PLATAFORMAS PRIVADAS NA EDUCAÇÃO

A digitalização da educação básica em Minas Gerais também é caracterizada pela incorporação de plataformas digitais privadas na infraestrutura tecnológica e na oferta pedagógica da rede estadual.

O discurso oficial do governo, defende essa aproximação com o setor privado como meio para imprimir eficiência, modernização e inovação na escola pública (Pereira *et al*., 2022; Dutra, 2023). Em notícias da secretaria de educação de Minas Gerais, eles defendem que o estado tem sido projetado como referência internacional, atraindo o interesse de outras redes estaduais para replicar seu modelo de gestão de dados (SEE/MG, 2025c; SEE/MG, 2025f).

No quadro que segue, apresentamos especificamente as plataformas privadas contratadas pela SEE/MG.

Quadro 3. Quadro plataformas ou parcerias digitais privadas

Plataforma educacional	Empresa/grupo responsável	Ano da parceria	Nacionalidade	Público-alvo
Google for Education	Google / Alphabet Inc.	O convênio original não oneroso foi assinado em 2009. Algumas fontes mencionam interações que remontam a 2006. Em 2025, houve a aquisição do pacote Google Workspace for Education Plus	Norte-americana (corporação transnacional com sede nos EUA)	Cerca de 1,3 milhão de alunos (anos finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA) e 245 mil servidores (professores, especialistas e gestores)
Britannica Education	Britannica Education	A parceria para acesso ao acervo digital foi anunciada em junho de 2024	Internacional (instituição presente em mais de cem países, com liderança mundial em conteúdo educacional	Mais de 1,6 milhão de estudantes dos ensinos fundamental e médio, além de professores e gestores de toda a rede estadual

Plataforma educacional	Empresa/grupo responsável	Ano da parceria	Nacionalidade	Público-alvo
Enem MG	Desenvolvida em parceria com a editora Estudo Play (utilizando também conteúdos da Britannica Education)	A plataforma teve resultados expressivos em 2024 e lançou uma versão atualizada e ampliada em março de 2025	Brasileira (referente à editora parceira Estudo Play	Estudantes de todas as etapas do ensino médio e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalizando cerca de 700 mil alunos
Elefante Letrado	A plataforma foi criada em 2013 pela empresária e idealizadora Scheila Vontobel	Disponibilizada a partir do segundo semestre de 2024	Brasileira. A empresa tem sede no Rio Grande do Sul (contatos com DDD 51) e foi desenvolvida para suprir a carência de ferramentas similares em Língua Portuguesa	Inicialmente focado em 108 mil estudantes do 7º ano do ensino fundamental em 1.800 escolas, embora a plataforma possua acervo para alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Na sequência, serão examinadas as quatro plataformas digitais privadas mais frequentemente abordadas nas notícias publicadas entre 2021 e 2026 nos portais indicados.

A relação entre a Google e a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) expressa uma parceria que evoluiu de um modelo inicialmente apresentado como não oneroso para um arranjo que envolve dependência tecnológica e investimento público direto (Lima, 2024; Braga, 2023). A parceria teve início em 2009, com a disponibilização do então Google Apps for Education por meio de contrato não oneroso (Lima, 2024). Pesquisadores apontam que essa gratuidade inicial se insere na lógica de mercado denominada *growth before profits* (crescimento antes do lucro), estratégia pela qual a empresa oferece serviços gratuitos para conquistar dominância e criar dependência tecnológica (Braga, 2023). Nesse contexto, o interesse da empresa na educação básica é descrito como mercadológico e ideológico, uma vez que a inserção de suas ferramentas no cotidiano escolar familiariza estudantes com sua marca e os prepara como consumidores e trabalhadores adaptados ao seu ecossistema (Silva e Simões, 2023). As análises também mencionam o fenômeno da "infoespoliação", caracterizado pela extração de metadados comportamentais e de desempenho de alunos e professores para treinamento de algoritmos e aprimoramento de produtos comerciais (Silva e Simões, 2023; Lima, 2024).

A transição do modelo gratuito para modalidades pagas é apontada como elemento central dessa dinâmica. Em 2021, a empresa encerrou a política de armazenamento ilimitado, exigindo a migração para planos pagos em casos de necessidade de maior capacidade (BRAGA, 2023). Em Minas Gerais, a adoção do *Google Workspace for Education* Plus implicou investimento de R$ 30,6 milhões para atendimento a servidores e estudantes (SEE/MG, 2025). Paralelamente, o Estado adquiriu 65 mil *Chromebooks* para professores, totalizando investimento de R$123 milhões (SEE/MG, 2023a). As análises indicam que esse movimento evidencia o financiamento público da infraestrutura de uma empresa privada que controla dados e arquitetura tecnológica do ensino (Braga, 2023).

A parceria envolve, ainda, estratégias de formação e engajamento docente. Programas de capacitação são descritos como mecanismos que contribuem para a constituição de um "trabalhador da educação de tipo novo", tecnificado e alinhado às ferramentas da empresa (Braga, 2023). O Estado incentiva a obtenção de certificações como Google Educator, Inovador e Coach, com a finalidade de que servidores atuem como "multiplicadores" das tecnologias no interior da rede estadual (SEE/MG, 2023; Lima, 2024). Em 2025, a SEE/MG anunciou premiações destinadas a educadores que se destacam na implementação de práticas com o Google Workspace for Education Plus, incluindo viagem à sede da empresa em Mountain View, Califórnia (EUA), com custos compartilhados entre o governo estadual e a empresa (SEE/MG, 2025). Tais iniciativas são interpretadas como mecanismos de construção de consenso em torno da plataforma (Braga, 2023).

A implementação da plataforma Elefante Letrado integra o Projeto de Leitura e Escrita do Governo de Minas Gerais, sob gestão da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Para a parceria com a empresa, foi destinado investimento específico de R$ 5 milhões, dentro de um montante total de R$ 212 milhões aplicados no projeto macro de leitura (SEE/MG, 2025).

A empresa foi fundada em 2013 e, atualmente, declara estar presente em mais de 12 mil escolas e impactar 2,5 milhões de estudantes (Elefante Letrado, 2024). No funcionamento prático, a plataforma opera como biblioteca digital com livros organizados por níveis de compreensão leitora, identificados por letras de A a Z (Ortiz e Morais, 2024) e oferece recursos de interatividade, como narração de histórias, jogos e autogravação. O chamado "Fluencímetro" utiliza algoritmos para processar áudios gravados pelos alunos e classificar a fluência oral em níveis (básico, adequado ou avançado). Professores dispõem de painel de monitoramento que permite acompanhar, em tempo real, tempo de leitura, quantidade de livros acessados e desempenho em

atividades de compreensão alinhadas à BNCC (SEE/MG, 2025; Elefante Letrado, 2024).

De acordo com Melo e Sperrhake (2023) a numeramentalidade refere-se à conversão da experiência subjetiva da leitura em dados quantificáveis (estatísticas, gráficos e percentuais) utilizados para orientar a conduta dos estudantes (Melo e Sperrhake, 2023). A lógica de engajamento também se apoia na gamificação, com uso de recompensas, pontos e rankings, como a "Liga dos Leitores" (Melo e Sperrhake, 2023; Elefante Letrado, 2024). Críticas apontam a chamada "tirania dos algoritmos", na medida em que sugestões de leitura baseadas em cliques podem restringir o repertório a uma "zona de conforto" (Melo e Sperrhake, 2023). Em outros estados, como o Rio Grande do Sul, a trajetória da plataforma gerou questionamentos relativos à subutilização de recursos, com investimento de R$ 9,42 milhões e uso efetivo de 17% das 570 mil licenças adquiridas (Beck, 2022; Melo e Sperrhake, 2023) , à precarização de bibliotecas físicas (Resing, 2022; Melo e Sperrhake, 2023) e a preocupações com privacidade e vigilância, especialmente após denúncias sobre monitoramento e coleta de dados de crianças durante a pandemia (Human Rights Watch, 2023; Melo e Sperrhake, 2023). Também são mencionadas limitações técnicas, como a impossibilidade de leitura offline ou download de obras, o que pode excluir estudantes com conectividade instável, além da padronização da materialidade do suporte digital em comparação ao livro físico (Ortiz e Morais, 2024; Melo e Sperrhake, 2023).

A parceria para acesso ao acervo digital da *Britannica Education* estabelece a oferta de recursos digitais para a rede estadual de ensino, com foco na modernização pedagógica e no letramento digital (SEE/MG, 2024). O acordo assegura acesso gratuito a plataformas de conteúdo curado para mais de 1,6 milhão de estudantes e para o corpo docente do estado (SEE/MG, 2024; Jornal Panorama, 2025*).*

A Britannica Education é apresentada como instituição com mais de 250 anos de experiência na produção de soluções educacionais, com presença em mais de cem países (SEE/MG,

2024). A formalização da parceria ocorreu em junho de 2024, com o objetivo de alinhar os conteúdos digitais ao Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (SEE/MG, 2024; Britannica Education, 2024).

No que se refere ao investimento público, o governo estadual anunciou aporte aproximado de R$ 250 milhões para o biênio 2025-2026 em iniciativas de preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), abrangendo a manutenção e a expansão de plataformas tecnológicas, entre elas a parceria com a Britannica (SEE/MG, 2025). Esse montante integra um esforço voltado à ampliação do acesso de estudantes ao ecossistema digital de aprendizagem (SEE/MG, 2025). As plataformas funcionam por meio de acesso remoto em computadores, tablets ou celulares, estruturando-se em dois eixos principais, o *Britannica Escola* e o *Britannica ImageQuest* (Jornal Panorama, 2025; *Britannica Education*, 2024).

A implementação da plataforma Enem MG configura-se como uma iniciativa estratégica do Governo de Minas Gerais, coordenada pela Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG), com o objetivo de oferecer suporte tecnológico e pedagógico integral à preparação dos estudantes da rede pública para o Exame Nacional do Ensino Médio (SEE-MG, 2025). Essa iniciativa é apresentada como forma de "democratizar o acesso a ferramentas de alto desempenho, integrando recursos digitais ao cotidiano escolar com a finalidade de otimizar os resultados educacionais do estado" (SEE-MG, 2024).

A construção e o fornecimento de conteúdo da plataforma fundamentam-se em parcerias com o setor privado. A principal empresa responsável pela execução tecnológica é a Estudo Play, encarregada da plataforma adaptativa e do sistema de Inteligência Artificial.

No plano operacional, a plataforma funciona por meio de tecnologia adaptativa, oferecendo diferentes recursos. Entre eles, destaca-se a correção de redações por Inteligência Artificial, na qual o estudante redige o texto de forma manuscrita e realiza o upload

de uma fotografia em formato JPEG no aplicativo, o sistema realiza a leitura da escrita e avalia as cinco competências do Enem em poucos segundos (SEE-MG, 2024; SEE-MG, 2025). Além disso, são disponibilizadas trilhas personalizadas de aprendizagem, construídas a partir de algoritmos que identificam dificuldades específicas de cada aluno e organizam rotas de estudo individualizadas (SEE-MG, 2024). A plataforma também oferece recursos multimídia, como videoaulas, livros digitais e simulados estruturados conforme o modelo oficial do exame (SEE-MG, 2024).

A justificativa para a adoção da plataforma em Minas Gerais está associada à busca por maior eficiência no processo avaliativo e à necessidade de apoiar os professores na gestão de grandes volumes de redações (Souza, Gallo, 2024). O uso dessas tecnologias é sustentado por discursos de inovação, autonomia discente e reconfiguração do papel docente como mediador pedagógico (Paschoali, 2025; Souza, Gallo, 2024).

Entre as limitações técnicas identificadas, destacam-se as dificuldades na interpretação de sentenças complexas e na extração de informações implícitas, evidenciando a dimensão de subjetividade e contexto na avaliação textual (Souza, Gallo, 2024). Também se observa a dificuldade em atribuir notas extremas (zero ou mil) com precisão, em razão da necessidade de treinamentos massivos com padrões de desvios muito específicos.

PLATAFORMAS DISTINTAS, OBJETIVOS CONVERGENTES?

De forma geral, o mapeamento exploratório das plataformas *Google for Education, Enem MG, Elefante Letrado e Britannica Education*, a partir de documentos institucionais, notícias oficiais e materiais divulgados pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), permite identificar elementos convergentes no modo como essas tecnologias são incorporadas às políticas educacionais estaduais. Embora atuem em dimensões distintas, infraestrutura digital, avaliação, leitura e acesso a

conteúdos curriculares, as plataformas analisadas compartilham racionalidades comuns associadas ao processo de plataformização da educação pública.

Um primeiro aspecto recorrente refere-se à centralidade assumida por plataformas privadas na mediação de funções educacionais relevantes As notícia indicam que o *Google for Education* passou a estruturar práticas cotidianas de comunicação, organização escolar e produção pedagógica, o Enem MG organiza estratégias de preparação e acompanhamento para avaliações externas, a Elefante Letrado media práticas de leitura e monitoramento da aprendizagem, e a Britannica Education atua como repositório central de conteúdos alinhados ao currículo estadual. Esses elementos sugerem um deslocamento progressivo da mediação pedagógica e administrativa para ambientes digitais controlados por empresas privadas, ainda que sob coordenação formal do Estado. Na notícia "Lideranças da rede estadual de ensino participam de formação sobre uso estratégico do Google Workspace for Education Plus" também podemos identificar das *edtechs* atuação junto a formação continuada dos professores da rede, considerando a relevância dos docentes para que as plataformas sejam efetivamente incorporadas às práticas escolares. Ao mesmo tempo, as formações continuadas deste tipo podem reforçar a noção de que o sucesso educacional não acontece em virtude na inabilidade dos docentes em manejaram as novas tecnologias.

As plataformas são apresentadas como modernização necessária, sendo soluções capazes de organizar o ensino por meio de materiais alinhados ao currículo oficial, trilhas de aprendizagem, simulados, métricas de desempenho e acompanhamento sistemático de resultados. Embora tais características sejam justificadas nos documentos institucionais como estratégias de apoio ao planejamento pedagógico e à melhoria da qualidade do ensino, elas também indicam a adoção de parâmetros previamente definidos pelas plataformas, o que pode influenciar a forma como conteúdos, tempos e práticas

pedagógicas são organizados nas escolas. É interessante notar a recorrência da palavra "modernização" associada |à investimento. como percebemos nas manchetes "*Educação anuncia* *investimentos em tecnologia para modernizar a rede pública de Minas Gerais durante encontro com gestores" e "Secretaria de Educação anuncia investimentos em tecnologia para modernizar a rede pública de Minas Gerais". Tais discursos atuam na produção de consensos sobre a necessidade de mudança/atualização e, consequentemente, reforçam o ideário sobre o atraso/ descompasso temporal e ineficiência da educação. Para além, o discurso veiculado pela secretaria indica uma transformação digital, como percebemos na manchete "Prodemge leva transformação digital para a rede estadual de ensino de Minas|". Em todos os casos, o discurso sugere que a tecnologia é inerentemente positiva e "moderna" e "transformadora".

Ao criar uma nuvem de palavras com os títulos das notícias, podemos visualizar o que acabamos de discutir com a presença das palavras plataforma, investimento, tecnologia e modernizar junto às palavras que mais se repetiram ensino, acesso, professores. Interessante notar a presença da palavra Google.



Imagem 1. Nuvem de palavras com as manchetes das notícias
Fonte: elaborada pelas autoras no site wordclouds (2026)

Por se tratar de títulos de notícias oficiais é esperado um **vazio crítico**, omitindo as dificuldades e críticas, todavia, a nuvem é apresentada como um recurso para visualizar as discussões aqui empreendidas, já que títulos (manchetes) sintetizam a mensagem que o emissor deseja reforçar na opinião pública.

No que se refere ao trabalho docente, as notícias analisadas (em diálogo com a literatura) sugerem uma reconfiguração das práticas pedagógicas mediadas pelas plataformas digitais. Em diferentes graus, professores são convocados a utilizar materiais, sistemas de avaliação, indicadores de desempenho e conteúdos previamente estruturados pelas plataformas, atuando como mediadores dessas ferramentas no cotidiano escolar. Embora os documentos enfatizem o papel das plataformas como apoio ao

trabalho docente, a literatura aponta que esse tipo de mediação pode tensionar a autonomia pedagógica, ao subordinar determinadas decisões didáticas a parâmetros técnicos e algoritmos definidos externamente à escola. Um exemplo de como a autonomia docente também pode ser controlada de maneira mais "suave" é anunciado no trecho de notícia "(...)premiação especial para educadores da rede estadual, uma viagem à sede do Google, em Mountain View, na Califórnia (EUA). A iniciativa vai reconhecer o trabalho de professores, diretores e formadores que se destacarem no uso de tecnologias educacionais por meio do Programa Multiplica Plus". Podemos perceber que a estratégia de premiação é utilizada como incentivo para que docentes utilizem recursos específicos do Google. Vale destacar que além do prêmio em si (uma viagem internacional centro educacional) vai sendo reforçada a compreensão de o uso de plataformas tem relação direta com o sucesso e 'merece' ser destacado. Ao mesmo tempo, a premiação estimula a competitividade entre escolas e colegas, o que pode desestimular o diálogo sobre a adesão irrestrita das plataformas no contexto escolar e acerca dosndesdobramentos para o seu próprio trabalho.

A produção e o uso de dados educacionais constituem outro elemento comum às plataformas analisadas. Todas operam a partir do registro de acessos, interações, desempenhos ou usos de conteúdos, transformando atividades pedagógicas em informações passíveis de sistematização e análise. Tal registro é frequentemente associado à possibilidade de personalização da aprendizagem, monitoramento do progresso dos estudantes e apoio à tomada de decisão pedagógica. No entanto, é importante considerar que a governança desses dados permanece, em grande medida, vinculada às empresas responsáveis pelas plataformas, sem que os materiais analisados detalhem mecanismos públicos de controle, transparência e participação social sobre sua gestão. Voltando à nuvem de palavras, o destaque em "acesso" expressa a narrativa governamental de democratização via conexão, mas, na

contradição, este também é ponto o ponto de entrada para a extração de dados.

Além disso, a própria lógica da produção e controle de dados numéricos – a governança por números - sugere ampliação das dinâmicas de controle e competitividade. Na notícia "Minas Gerais compartilha experiências de sucesso em inovação para a educação pública", por exemplo, verificamos uma exaltação do formato de gestão via produção de dados, que tem se destacado como "exemplo de sucesso a ser replicado".

Por fim, a análise permite identificar o avanço da financeirização da educação pública, na medida em que as plataformas analisadas integram mercados educacionais digitais sustentados por investimentos e contratos públicos. Ainda que muitas dessas soluções sejam apresentadas como gratuitas para estudantes e professores, sua implementação envolve recursos estatais destinados à contratação, manutenção, formação e infraestrutura tecnológica associada às plataformas. Esse modelo contribui para a consolidação de relações de longo prazo entre o Estado e empresas privadas, ampliando a presença do setor privado na definição e na operacionalização de políticas educacionais, conforme apontado pela literatura sobre privatização e financeirização da educação.

Em conjunto, essas iniciativas indicam um processo de plataformização da educação básica estadual que reconfigura a mediação pedagógica, a gestão educacional e a relação entre o público e o privado, colocando em debate princípios como autonomia, gestão democrática e o papel do Estado na garantia do direito à educação.

CONSIDERAÇÕES "FINAIS"

Ao longo deste trabalho, buscou-se analisar o processo de plataformização da educação básica estadual em Minas Gerais, a partir do exame de plataformas digitais consideradas centrais nas políticas da Secretaria de Estado de Educação (SEE-MG), com o

intuito de compreender o papel de agentes públicos e privados na condução dessas políticas, bem como seus desdobramentos para a gestão educacional e o trabalho pedagógico

Os resultados evidenciam que a incorporação de plataformas como *Google for Education*, Enem MG, Elefante Letrado e *Britannica Education* **não se limita à introdução de ferramentas tecnológicas, mas configura um processo mais amplo de reestruturação das práticas pedagógicas e da gestão educacional. Observa-se a centralidade crescente dessas plataformas na mediação de funções escolares, indicando um deslocamento progressivo da organização pedagógica e administrativa para ambientes digitais controlados por empresas privadas.

Além disso, a análise aponta para a padronização de práticas pedagógicas, com a adoção de conteúdos, trilhas de aprendizagem, métricas de desempenho e sistemas de avaliação previamente estruturados pelas plataformas. Neste mesmo sentido, documentos indicam uma reconfiguração das práticas pedagógicas, nas quais os professores passam a atuar como mediadores de conteúdos e sistemas previamente estruturados pelas plataformas. Ademais, esse breve mapeamento também conseguiu identificar o aprofundamento da relação com setor privados, ampliando sua presença na definição e operacionalização das políticas educacionais.

Em síntese, o processo de plataformização da educação básica em Minas Gerais revela-se como um fenômeno complexo, marcado por tensões entre inovação tecnológica, interesses de mercado e princípios da educação pública, colocando em debate questões centrais como autonomia pedagógica, gestão democrática e o papel do Estado na condução das políticas educacionais.

Também é importante destacar os limites do material que apresentamos neste capítulo, que é parte de pesquisa em andamento. No trabalho em tela, demos enfoque à identificação das principais plataformas, as principais características de cada uma delas e as relações que vem ou não sendo estabelecidas com a iniciativa privada. Dessa forma, a análise das plataformas *Google*

for Education, Enem MG, Elefante Letrado e *Britannica Education n*ão permite afirmar efeitos diretos sobre a aprendizagem ou o trabalho docente, mas evidencia tendências, racionalidades e implicações associadas à incorporação de plataformas digitais privadas nas políticas da SEE-MG.

Apesar destes limites, o caminho perseguido permite constatar que urge a necessidade de clarificar o senso comum que insistentemente associa as plataformas à inovação, modernização e avanço pedagógico. Como os professores vêm enfrentando tais desafios e como a formação inicial e continuada vem 'respondendo' a esse contexto (para além dos modismos) são questões que precisam ser discutidas em novas pesquisas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA MINAS. *Data Lake MG é regulamentado como repositório de dados oficial do Estado*. Belo Horizonte: Prodemge, 3 abr. 2025. Disponível em: https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia.

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Cassia Alessandra. *Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil: as corporações e o uso das plataformas digitais*. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 670–687, set./dez. 2020. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde.

BRAGA, Lúcio Dias. **O Google Workspace for Education (GWE): capital, trabalho e educação: plataformização da educação e hegemonia do capital. 2023. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.*

BRITANNICA EDUCATION. *Britannica MG: portal do aluno e do professor. [S. l.]: Encyclopædia Britannica, Inc., 2024. Disponível em:*https://education.eb.com/pt-BR/portalhttps://education.eb.com/pt-BR/portal.

DUTRA, Lucas Evencio Soares. *O Projeto Trilhas de Futuro: Minas Gerais está avançando no caminho certo?* In: Encontro Nacional De Ensino E Pesquisa Do Campo De Públicas (VENEPCP), 2023. *Anais [...]*. [S. l.]: VENEPCP, 2023.

ELEFANTE LETRADO. *Elefante Letrado: plataforma digital de leitura para escolas. Porto Alegre, 2024. Disponível em:*https://www.elefanteletrado.com.br/https://www.elefanteletrado.com.br/.

HUMAN RIGHTS WATC. *Brasil: ferramentas de educação online coletam dados de crianças*. [S. l.],3 abr. 2023. Disponível em: https://www.hrw.org/pt/news/2023/04/03/

LIMA, Carla da Conceição de. *A face política do sistema mineiro de administração escolar: os ideais do estado configurados em interfaces. Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 48, n. 3, p. 916–934, set./dez. 2023.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa. *Diretrizes jurídicas para a qualidade da digitalização escolar:* um olhar sobre a contratação da plataforma Google pelas secretarias estaduais de educação à luz do direito à educação*. 2024. 196 f. Tese (Doutorado em Direito do Estado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.*

MELO, Camila Alves de; SPERRHAKE, Renata. *Qual leitura e qual leitor estão em pauta na plataformização das práticas de leitura?* In: WANDERER, Fernanda; MELO, Camila Alves de; ALFARO, Ana María Bermúdez (org.). *Rastros do neoliberalismo no campo da educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. p. 158–179.

MINAS GERAIS. *Decreto nº 49.009, de 27 de março de 2025*. *Institui o Data Lake MG e o Comitê Gestor de Governança de Dados do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2025. Disponível em: https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/49009/2025/https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/DEC/49009/2025/

MINAS GERAIS. Agência Minas Gerais. *Estudantes mineiros acessam mais de 740 mil livros digitais com plataforma de leitura.* Belo Horizonte, 29 jul. 2025. Disponível em:https://www.agenciaminas.mg.gov.br/https://www.agenciaminas.mg.gov.br.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Aplicativo Conexão Escola se consolida como importante aliado pedagógico para alunos e professores da rede estadual de ensino.* Belo Horizonte, 2023. Disponível em:https://www.educacao.mg.gov.br/aplicativo-conexao-escola-se-consolida-como-importante-aliado-pedagogico-para-alunos-e-professores-da-rede-estadual-de-ensinohttps://www.educacao.mg.gov.br/

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Educação anuncia investimentos em tecnologia para modernizar a rede pública de Minas Gerais durante encontro com gestores*. Belo Horizonte, 7 fev. 2025. Disponível em:https://www.educacao.mg.gov.br/https://www.educacao.mg.gov.br/.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Educadores da rede estadual serão premiados com viagem para a sede do Google nos EUA.* Belo Horizonte, 10 jun. 2025. Disponível em:https://www.educacao.mg.gov.br/https://www.educacao.mg.gov.br/.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Governo de Minas distribui 65 mil Chromebooks para professores do ensino médio da rede estadual*. Belo Horizonte, 12 jun. 2023. Disponível em:https://www.educacao.mg.gov.br/https://www.educacao.mg.gov.br/.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Governo de Minas e Estudo Play lançam "Esquenta Enem MG"*. Belo Horizonte, 2 jun. 2025. Disponível

em:https://www.educacao.mg.gov.br/https://www.educacao.mg.gov.br/.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Governo de Minas lança versão 2025 da plataforma Enem MG*. Belo Horizonte, 11 abr. 2025. Disponível em:https://www.educacao.mg.gov.br/https://www.educacao.mg.gov.br/. Acesso em: 1 mar. 2026.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Minas Gerais compartilha experiências de sucesso em inovação para a educação pública*. Belo Horizonte, 26 jun. 2025. Disponível em:https://www.educacao.mg.gov.br/https://www.educacao.mg.gov.br/.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Plataforma Elefante Letrado beneficia mais de 100 mil estudantes da rede estadual de ensino mineira*. Belo Horizonte, 13 fev. 2025. Disponível em:https://www.educacao.mg.gov.br/https://www.educacao.mg.gov.br/.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Professores e estudantes da rede estadual de Minas ganham acesso a um dos mais completos conteúdos digitais do mundo*. Belo Horizonte, 17 jun. 2024. Disponível em:https://www.educacao.mg.gov.br/https://www.educacao.mg.gov.br/.

OLIVEIRA, Breynner Ricardo de et al. *Implementação da educação remota em tempos de pandemia:* análise da experiência do estado de Minas Gerais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 84–106, jan./mar. 2021.

ORTIZ, Keila Roberti; MORAIS, Caroline de. *Do papel ao digital: uma análise de Elefante Letrado como ferramenta de leitura. Farroupilha: Instituto Federal do Rio Grande do Sul, 2024.*

PASCHOALI, Joice Giusti. *Mapeamento de ferramentas digitais no ensino da redação do ENEM*. *International Integralize Scientific*, Florianópolis, v. 5, n. 52, out. 2025.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz et al. *A reforma empresarial em Minas Gerais:* rumo à privatização da educação pública. *Educação, Escola & Sociedade*, Montes Claros, v. 15, n. 17, p. 1–18, jun. 2022.

PRODEMGE. *Prodemge e SEE-MG:* parceria para a educação dos alunos mineiros. Belo Horizonte: Prodemge,[s.d.].Disponívelem:https://www.prodemge.gov.br/banco-de-noticias/612-prodemge-e-see-mg-parceria-para-a-educacao-dos-alunos-mineiros

RESING, Marta. *Em Brasília, deputada Sofia pede a reabertura das bibliotecas escolares.* Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, 29 nov. 2022. Disponível em:https://ww4.al.rs.gov.br/noticia/329814https://ww4.al.rs.gov.br/noticia/329814.

SEKI, Allan Kenji. **Educação digital e reconfiguração do trabalho docente. SciELO Preprints, 17 mar. 2025. Disponível em:*https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11423https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.11423.

SILVA, Felipe Ramos da; SIMÕES, Rodrigo Lemos. *"Ajudando a preparar a próxima geração":* racionalidade neoliberal, Google e a EaD no Brasil. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, v. 15, n. 36, p. 102–120, jan./mar. 2023. DOI:http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v15i36.10404http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v15i36.10404.

SOUTO, Tielle Alves. **O ensino remoto em Minas Gerais e sua transição para o ensino híbrido e presencial: uma análise pelo ciclo de políticas. 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2023.*

SOUZA, Gercimar de Fátima; GALLO, Patrícia. *Inteligência artificial no ensino e na avaliação de redações para o ENEM: uma análise da plataforma CRIA*. In: CIET: HORIZONTE, 2024, São Carlos. *Anais [...]*. São Carlos: UFSCar, 2024.

CAPÍTULO 4
FORMAÇÃO DOCENTE DIANTE DA PLATAFORMIZAÇÃO EDUCACIONAL

Karina de Oliveira Lima
Marcella Martins Lanes Tononi
Rodrigo Ferreira Rodrigues

INTRODUÇÃO

Com tantas mudanças na interação on-line, os educadores precisam estar atentos não apenas às tecnologias escolhidas para o ensino-aprendizagem, mas também à forma como as plataformas são usadas nas formações instituídas pelas redes públicas de ensino. A atenção deve recair não só sobre o conteúdo focado em tecnologia digital, como também sobre o gerencialismo performático envolto na ação formativa, atualmente ancorada em plataformas digitais.

Uma das explicações para implementar essa lógica está nos conceitos de "qualidade" e "serviço" empregados pelo mercado para o que é público (Silva, 1994). Esse tipo de questionamento, segundo os autores, proeminente entre as décadas de 1980 e 1990 e tem persistido na atualidade, como uma ofensiva ideológica. Essa ofensiva é analisada por Silva (1994) como importação da filosofia da Qualidade Total (QT) para criação de instrumentos de materialização gerencial, transpondo o padrão de excelência do setor industrial e empresarial à escola pública. O cerne dessa transposição, de acordo com os autores, está na substituição do conceito social e político de qualidade pública pelo paradigma mercadológico de "eficiência". Sob essa ótica, a educação se redefine à ideia de "serviço", com a função primária de produzir

"melhores resultados", e não como direito tal qual a entendemos (Enguita, 1990).

No Espírito Santo, nas redes municipais e na estadual já observamos a crescente ancoragem de plataformas educacionais que performatizam as formações de professores e ratificam esse modelo. Baseados em índices nacionais, por exemplo, formações docentes são direcionadas para operacionalizar ações pedagógicas que visam as avaliações ao longo do ano letivo na educação básica. Vão desde avaliações diagnósticas e trimestrais à avaliações em larga escala anual, o que gera uma organização pré-determinada do que ensinar e como ensinar (Adrião, 2018), sendo o foco o treinamento dos estudantes para melhoria do referido índice.

As plataformas digitais, nesse sentido, favorecem o gerencialismo performático, uma vez que são desenvolvidas ao aprimoramento de acompanhamento com o uso da Inteligência Artificial (IA), permitindo uma experiência de "treino" àqueles descritores com baixo número de acertos e, também, monitoramento por gestores e secretarias.

Diante dessa (nova) forma de privatização da educação, a saber, a plataformização, este estudo propõe-se a discutir a expropriação da autonomia docente frente ao avanço das tecnologias digitais que na educação pública são utilizadas como um dispositivo político que institui a lógica do mercado e da vigilância, por meio da formação docente.

Por ser um estudo exploratório, com base nos referenciais teóricos que dialogam sobre esse fenômeno em âmbito mundial e brasileiro, abordamos os conceitos de capitalismo de vigilância (Zuboff, 2019) e performatividade (Ball, 2004, 2010; Ball e Youdell, 2008; Ball et al. 2013) que combinadas, gestam políticas de formação sob a lógica privatista (Adrião e Domiciano, 2020; Peroni, 2013; Peroni e Scheibe, 2017; Peroni, Rossi, Lima, 2021). A partir disso, a plataformização da educação (Poell, Nieborg, Van Dijck 2020; Dijck, Poell, de Wall 2018; Dijck, Poell, 2018) é usada para viabilizar esse ideário mercadológico, que intenta subverter a identidade individual do professor (Pimenta, 2002) e, por conseguinte, a

coletiva (Alarcão, 2001) impondo uma racionalidade técnica como prática pedagógica.

A inquietação que permeia o estudo reside em como o campo educacional vem sendo atravessado por ferramentas de modernização que expropriam o caráter fundamental docente, a autonomia humana e profissional. A crítica não é tecnofóbica, uma vez que se reconhece em Castells (1999), que a tecnologia não determina a sociedade, ela a incorpora, da mesma forma que a sociedade não determina a inovação tecnológica, ela a utiliza.

Sem dúvidas, a habilidade ou inabilidade de as sociedades dominarem a tecnologia e, em especial, aquelas tecnologias que são estrategicamente decisivas em cada período histórico, traça seu destino a ponto de podermos dizer que, embora não determine a evolução histórica e a transformação social, a tecnologia (ou sua falta) incorpora a capacidade de transformação das sociedades, bem como os usos que as sociedades, sempre em um processo conflituoso, decidem dar ao seu potencial tecnológico (CASTELLS, 1999, p. 44-45).

Logo, o problema que se apresenta se debruça em como os dispositivos tecnológicos são instrumentalizados para converter o ato pedagógico em um processo burocrático, através da formação docente, distanciando-o de sua essência intelectual. Postula-se assim um estudo sobre o enfrentamento ao paradigma gerencial e propõe a defesa de uma escola pública que seja capaz de reivindicar sua práxis reflexiva, em meio a difusão de aplicativos, plataformas e suportes tecnológicos.

PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOB O OLHAR DA "DIVISÃO DA APRENDIZAGEM"

A integração de plataformas digitais no cotidiano educacional faz parte de uma estrutura ideológica de ensino e nesse sentido, os autores Dijck e Poell (2018) abordam as redes sociais como processo mercadológico que influencia escolas e universidades públicas:

> Queremos apresentar uma abordagem das mídias sociais que as considere não apenas como ferramentas, mas como plataformas, impulsionadas por uma complexa interação entre arquiteturas técnicas, modelos de negócio e a atividade dos usuários em larga escala. Essas arquiteturas, modelos e atividades automatizados introduzem novos mecanismos na vida social (van Dijck & Poell, 2013). Além de afetarem o comportamento dos estudantes e as práticas de ensino, também impactam a organização de escolas e universidades e, pode-se argumentar, a própria educação (pública). (Dijck, Poell, 2018, p. 579, *apud* Dijck & Poell, 2013 – tradução livre).

Essa estrutura de plataformas digitais como processo gerencialista, ligadas às instituições públicas, têm sido foco de estudos pelo Brasil e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) tem discutido como isso reverbera nas formações docentes. No documento final do XXII Encontro Nacional da Anfope foi ressaltado que:

> Em diferentes programas previstos para a formação de professores/as, percebe-se que a ênfase recai sobre o desenvolvimento de habilidades específicas, como o domínio de plataformas digitais e o uso de ferramentas tecnológicas, desconsiderando a necessidade de uma reflexão crítica sobre o papel do magistério na sociedade e sobre os desafios éticos, estéticos, políticos, sociais e culturais inerentes à prática educativa. Essa formação aligeirada propõe que a resolução dos problemas do ensino se dê por meio da aplicação de técnicas e métodos prontos, negligenciando o debate sobre contextos locais, as especificidades das realidades escolares e a construção de uma pedagogia que realmente contribua para a transformação social. (Anfope, 2025, p. 15)

Ao discutir as formações docentes, por meio de plataformas, importa entender, segundo Zuboff (2019, p. 14), do que se trata o capitalismo de vigilância como aquilo que "reivindica a experiência humana como matéria-prima gratuita". Ela apresenta em sua pesquisa sobre o conceito que a divisão da aprendizagem no

domínio econômico repete a força ideológica, política, cultural e padronização institucional do neoliberalismo. Dessa forma, ela vincula que os dados captados por plataformas digitais reinventam as formas de interação social para prever, monetizar e controlar, tornando-se "o princípio ascendente do ordenamento social na nossa época" (Zuboff, p. 226, 2019). Nesse sentido, o conceito de divisão de aprendizagem, segundo a autora, trata do processo atual de dominação e poder social, incluindo todas as estruturas da sociedade.

Knox (2021), ao analisar o trabalho de Zuboff (2019), conclui que, nesse estudo, a autora não questiona as "formas problemáticas" pelas quais a própria "aprendizagem" é definida. Por esse motivo, ele aponta dois possíveis vieses de estreitamento na relação entre a obra de Zuboff (2019) e a aprendizagem. No primeiro, examina a divisão da aprendizagem "[...] na medida em que ela se concentra exclusivamente na ideia restrita de 'treinamento' nas habilidades técnicas necessárias para se beneficiar da dataficação [...]" (Knox, 2021, p. 2), o que traz à tona, segundo o autor, a necessidade de contribuições da pesquisa educacional centradas em propósitos coletivos para o projeto da educação. Knox sugere que "[...] a educação institucional formal poderia, portanto, assumir um papel mais central no desenvolvimento de uma 'ciência de dados' com finalidade social e emancipatória [...]" (Knox, 2021, p. 14 - trechos em tradução livre).

Outro ponto destacado por Knox (2021) corresponde às preocupações relativas à responsabilização (*accountability*), à privatização e à desigualdade na educação promovida pela ideia de "divisão da aprendizagem" (Zuboff, 2019). Nesse cenário, o autor alerta sobre as vantagens econômicas obtidas pelas empresas com a exploração dos dados (gerados nas plataformas e produzido pelo trabalho de estudantes, docentes e gestores) tendem a ser significativamente maiores do que os ganhos educacionais efetivamente proporcionados ao ensino-aprendizagem.

Os pesquisadores Dijck e Poell (2018) se preocuparam como a educação é impactada pelas ferramentas digitais e plataformas, questionando a falta de evidências empíricas em literatura acadêmica sobre eficiência/eficácia delas na sala de aula. Em uma das análises em instituições de ensino superior que usam cursos em *Massive Open Online Courses* (MOOC), eles concluem:

> Os MOOCs são promovidos como uma modalidade eficiente e eficaz de educação superior, supostamente mais barata do que os cursos e currículos oferecidos por universidades presenciais. Ao examinar mais de perto o princípio da mercantilização, argumentamos que os MOOCs adotam modelos de negócio e de governança muito semelhantes aos das plataformas de mídias sociais. As formas pelas quais os MOOCs incorporam mecanismos das mídias sociais podem afetar o valor pedagógico e econômico da educação superior (institucional). (Dijck e Poell, 2018, p. 1 - tradução livre)

Outro ponto que os autores apontam em pesquisa (Dijck e Poell, 2018) é a proposição de que plataformas sejam analisadas dentro do ecossistema de mídias conectivas pelas quais prosperam, uma vez que a transformação gradual é operacionalizada em todo setor da sociedade (Dijck e Poell, 2018). Acrescentam que:

> [...] esse sistema não oferece condições iguais de competição, pois algumas plataformas são mais poderosas do que outras. Facebook, Google, Apple, Amazon e Microsoft controlam pontos estratégicos dos fluxos de dados que alimentam a 'sociedade de plataformas'. Seus interesses econômicos nas plataformas educacionais são enormes, e não deve surpreender que invistam maciçamente no desenvolvimento e na distribuição da educação on-line. (Dijck e Poell, p. 583, 2018 - tradução livre)

Mas, como a educação on-line, segundo os autores, "[...] tornou-se uma complexa arena de disputa entre interesses privados, corporativos e públicos em uma economia on-line na

qual a interoperabilidade tecnológica é acelerada por tendências sociais mais amplas, como a privatização e a globalização" (Dijck e Poell, 2018, p. 579 - tradução livre), as EdTechs surgem no cenário brasileiro, apoiadas por empresas que já atuam na educação, como captadoras de dados e produtoras de conteúdos que favorecem seus próprios interesses.

Um exemplo dessa prática está nas *think tanks* que atuam na área da educação em diferentes redes de ensino público, propondo materiais didáticos, currículos, e, destaque nosso, na formação de gestores e professores. Segundo Rodrigues (2020), a atuação dos *think tanks* pode até produzir uma sensação de segurança e legitimidade, fazendo parecer que o caminho proposto é o mais adequado, no entanto "[...] sem, de fato, decifrar as intencionalidade e racionalidades presentes no discurso e as vozes ressonantes silenciadas." (Rodrigues, 2020, p. 248).

Considerando que por meio da plataformização (Dijck e Poell; Wall, 2018) e da datificação na educação (Zuboff, 2019; Knox, 2020) são reproduzidos interesses mercadológicos, é importante destacar como essas plataformas são (re)formadas para atender aos métodos de regulação e monitoramento. Ball (2010) descreve como se configura esse modo de regulação e como isso implica aos profissionais:

> É a base de dados, a reunião de avaliação, a avaliação anual, a elaboração de relatórios e os formulários para promoção, as inspeções, a avaliação dos pares que estão à frente. Não há tanto, ou ao menos não apenas, uma estrutura de vigilância, como um fluxo de performatividades contínuo e crucial. A questão não é sobre a possível certeza de ser sempre vigiado, como ocorre no panóptico. Trata-se, ao contrário, da incerteza e da instabilidade de ser julgado de diferentes maneiras, por diferentes meios, por meio de diferentes agentes, o "levar a termo" das performances, o fluxo de demandas, expectativas e indicadores em constante mudança que nos fazem continuamente responsáveis e constantemente registrados [...]. (Ball, 2010, p. 39)

Nesse contexto, a formação docente e o cotidiano escolar são atravessados por mecanismos como a Plataformização, Datificação e Performatividade Algorítmica (PDPA) (Lemos, 2023) que alçam novos dispositivos para reconfigurar a natureza do trabalho pedagógico e descaracterizam a função social da educação pública, Ball (2010) acrescenta que essa estrutura é "receita para a insegurança ontológica" (Ball, 2010, p. 39).

PERFORMATIVIDADE, RACIONALIDADE NEOLIBERAL E EXPROPRIAÇÃO DA AUTONOMIA DOCENTE

A manifestação desse cenário insegurança discorrido anteriormente é imposto na formação e práxis docente sob a racionalidade neoliberal que, segundo Christian Laval (2019) subordina a instituição escolar ao modo gerencial, convertendo o conhecimento em uma série de competências operacionais, em detrimento da formação crítica e integral do sujeito. Pesquisadores da Universidade de Londres descrevem a subjetividade docente no Brasil sob uma análise do contexto global desse ideário mercadológico e afirmam:

> Os dispositivos políticos e os componentes ideológicos incorporados nesse discurso agem poderosamente tanto na definição do currículo como nas identidades docentes e em sua constituição como profissionais. Isso ocorre porque mesmo que descentralização e autonomia sejam duas peças-chave na reformulação da oferta educacional, o funcionamento da reforma também incorpora medidas que restringem a autonomia e o profissionalismo docente. (Ball *et al*, 2013, p. 11)

A expansão dessa racionalidade técnica no Brasil utiliza notadamente a educação básica como um locus estratégico para a sua consolidação e difusão ideológica. O neoliberalismo escolar promove "um fenômeno que atinge tanto o sentido do saber e as instituições que supostamente transmitem os valores e os

conhecimentos quanto o próprio vínculo social." (Laval, 2019, p. 17).

Essa racionalidade converge com os mecanismos da plataformização descritos por Dijck, Poell e de Waal (2018) na qual a aprendizagem é fragmentada em unidades quantificáveis para a produção massiva de dados, deslocando o processo pedagógico para resultados quantificáveis. Nesse sentido, o conceito de dataficação na educação transforma processos cognitivos e comportamentais em dados rastreáveis, resultando no monitoramento sistemático através de *dashboards* (Poell, Nieborg, Van Dijck, 2020). Embora essa ferramenta apresente-se atrativa quanto à apresentação e ao monitoramento para as Secretarias, que precisam organizar e acompanhar as escolas, os dados somente pelos resultados, torna-se frio, técnico, contribuindo para a perda tanto da autonomia pedagógica, individual ou coletiva quanto da atuação de uma escola crítico-reflexiva.

Sob essa ótica, ao analisar o ecossistema da "PDPA", a performatividade (Ball, 2004) é encontrada como uma tecnologia política que permite ao Estado governar, mesmo à distância, "objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público" (Ball, 2004, p. 1116). O professor, antes visto como um profissional que forma para a autonomia e criticidade, é pressionado a se tornar um gerenciador da eficácia educativa.

Como alerta Alarcão (2001), é imperativo questionar se a mudança paradigmática imposta pela tecnologia serve à atividade educativa ou se o discurso sobre a educação está sendo cooptado por uma racionalidade técnica e econômica. A luta pela formação docente, neste cenário, é uma luta pela preservação da dimensão ética, política e reflexiva da educação contra a sua redução a uma lógica meramente empresarial. Corroboramos com Almeida et al. (2025, p. 5) "a formação docente vai muito além de assimilação de conteúdos e teorias, compreendendo, também, espaços para reflexões sobre a educação e sobre a própria identidade docente."

Peroni (2013) oferece as bases teóricas para compreender como a redefinição do papel do Estado abre as portas para a colonização do setor público pela lógica mercantil. A massiva entrada de tecnologias educacionais e a dataficação nas unidades escolares não são fenômenos isolados, o Estado deixa de ser o executor direto de políticas educacionais para assumir um papel de regulador ou de financiador. Ou seja, "o que fica como propriedade do Estado adquire a orientação do mercado, considerada parâmetro de eficiência" (Peroni, 2013, p. 234). A autora alerta, ainda, que as parcerias público-privadas partem do diagnóstico da ineficiência estatal e da subalternização do trabalho docente que, sob o pretexto de "qualidade", expropriam o trabalho do professor. Sob essa ótica de Peroni (2013) é possível observar que a inserção de tecnologias não é neutra, pois atuam como um mecanismo de autorregulação e na implantação de uma cultura gerencialista, "influenciando ou definindo as políticas públicas" (Peroni, 2013, p. 234).

Mais uma vez, retomamos a ideia de Lemos (2026) sobre PDPA, que compreende "Por tecnopolítica, [...] a implicação das tecnologias de informação e comunicação nas disputas de poder, na definição do comum e nas formas de governança" (Lemos, p. 5, 2026). Ele analisa como esses mecanismos são organizados para estabelecer poder e governança:

> No atual cenário de PDPA, objetos digitais como interfaces, scripts, cookies, bases de dados e códigos performam modos específicos de poder e controle: estruturam modelos de negócio, modulam ação e atenção, orientam decisões por meio da recomendação, operam mecanismos de vigilância, fragilizam a privacidade, produzem desinformação e reforçam vieses identitários. Esses processos se articulam na forma de uma governamentalidade fundamentada na vigilância de dados, possibilitada pela dataficação generalizada, pela performatividade algorítmica e pela plataformização da vida social. (Lemos, p. 5, 2026)

Para exemplificar essa pesquisa exploratória, apresentaremos alguns modelos de plataformas digitais que são estabelecidas como

plataformização da educação por intermédio de *think tanks*, implementadas em redes públicas de ensino capixaba.

EXEMPLOS E IMPLICAÇÕES DE PLATAFORMAS DIGITAIS EM REDES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

Entre as iniciativas que materializam esse processo no contexto investigado, destaca-se a plataforma Letrus, uma EdTech que se apresenta como o primeiro programa curricular do Brasil que combina o uso da Inteligência Artificial (IA) com o desenvolvimento pedagógico no componente curricular da língua portuguesa. Diferente de um "*software*" ou um "aplicativo", a Letrus se propõe a ser parte da carga horária regular e atua em consonância ao plano de ensino a fim de apoiar o desenvolvimento do letramento e escrita dos estudantes do Ensino Médio. Ao ganhar o Prêmio UNESCO Rei Hamad Bin Isa-Al Khalifa para utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) na Educação, em 2019, se consolidou como uma metodologia de ensino e se insere nos sistemas de educação como inovação pedagógica, redefinindo a relação entre a produção textual, o estudante e o professor.

Mas o uso da IA com fins pedagógicos, embora promissora, oferece preocupações críticas. A imagem do professor é reconfigurada em possível tutor da plataforma, cujo papel é limitado a gerir os painéis de dados fornecidos pela empresa. Por mais que a palavra vendida seja "mediador", o risco à lógica da plataformização proporciona o cenário de um professor deslocado de seu papel de autor de estratégias didáticas para executor de protocolos.

Um outro ponto do uso da IA refere-se a seu uso central, atuando como o processador da escrita dos estudantes, o que possibilita devolutivas em tempo real, considerando uma realidade de 30 a 45 alunos em cada sala de aula. Contudo, a IA não é infalível, apesar de libertar os professores de correções massivas e repetitivas, permitindo que eles foquem em intervenções

pedagógicas, eles (professores) relatam que a plataforma pode apresentar "falsos positivos", marcando como "erros" termos que são apenas pouco usuais, ou apontando problemas de pontuação onde a escrita está correta sem conseguir especificar uma melhor orientação. Também apresenta dificuldades na detecção de plágios, pois, embora consiga identificar as cópias explícitas de algum trecho, a IA da Letrus encontra obstáculos quando há alteração de algumas palavras, camuflando essa detecção.

Outra Edtech, a Jovens Gênios (JG), que se apresenta como plataforma adaptativa de aprendizagem, avaliação gamificada e uso de inteligência artificial vem se estabelecendo no mercado capixaba. Sabe-se que esse tipo de contratação pode ocorrer por licitação ou por parcerias com o terceiro setor (*think tanks*). Nesse caso, a Motriz é uma colaboradora de Secretarias de Educação por meio do Programa Formar e intermedia as parcerias com outras instituições, como no caso da JG. Essa plataforma promete aos futuros usuários aumento na proficiência de aprendizagem de 17,8% para estudantes das escolas públicas, como atrativo a municípios que estão com índices baixos e precisam ampliar seu alcance conforme metas estabelecidas. Por ser direcionada para as matérias de língua portuguesa e de matemática, os professores dessas áreas precisam atender semanalmente a um cronograma pré-estabelecido de entradas dele (profissional) e dos estudantes na plataforma. A conectividade precisa ser alta, dada a realidade de grande número de turmas das escolas, sendo esta a primeira barreira a ser vencida no processo. Outra situação a ser vivenciada no cotidiano escolar é o acesso às ferramentas digitais (computadores, notebooks, Chromebook, tablets) em quantidade suficiente ao número de estudantes para uso individual, uma vez que a ideia é personalizar para cada estudante sua progressão.

Concebendo que essa plataforma utiliza Teoria de Resposta ao Item (TRI) em conjunto com algoritmos de Inteligência Artificial (IA) para identificar precisamente o nível de proficiência de cada aluno em diferentes habilidades e tópicos, de acordo com o sítio da JG, isso permite à plataforma compreender não apenas o que o

estudante já sabe, mas também em que ele "precisa melhorar", baseada nas respostas aos itens, tal qual avaliações em larga escala. Pode-se presumir com isso que a IA decide o que o estudante responde (treina) e quando ele deve avançar a partir de suas respostas aos itens objetivos, ou seja, nos casos de respostas aleatórias a IA não é capaz de verificar se houve real aprendizado ou se foi um palpite do estudante. Nesse caso, os professores atuam como monitores de gráficos que podem ser falhos em suas prospecções ou estarem analisando se os estudantes alcançarão melhores resultados nos índices educacionais, distante daquilo que concebemos como qualidade e educação integral.

Já o Programa Jovem de Futuro (JdF), implementado pelo Instituto Unibanco (IU), é uma tecnologia educacional para a gestão escolar com foco para os resultados de aprendizagem. Para isso, sua operacionalização ocorre por meio de parcerias público-privadas (PPPs) e através de acordos de mútua cooperação técnicas com as secretarias de educação que firmam essa pactuação. Atualmente, o JdF está presente em 6 estados brasileiros (Minas Gerais, Espírito Santo, Rio Grande do Sul, Pará, Ceará e Rio Grande do Norte) , mas já atuou em outros como São Paulo, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul. Dentre os motivos da descontinuidade em algumas unidades federativas estão, o baixo alcance das metas de aprendizagem nas unidades escolares, o que fragilizou o programa durante uma transição de poder, novas exigências de logística de pessoas e formação, que o estado decidiu não absorver naquele determinado período, expressiva redução da atuação de empresas privadas ou organizações do terceiro setor, motivada por uma nova orientação política, a "estampa educacional" ou introduzida sorrateiramente como "modernização" são elementos empresariais trazidos para dentro das escolas, como meta de desempenho e a gestão por resultados, estratégia desse modelo. O último motivo de descontinuidade, se debruça no conceito de "privatização acobertada" também chamada de endoprivatização ou privatização endógena. Segundo Ball e Youdell (2008, p. 2 - tradução livre), "privatização acobertada" porque ela "oculta-se

por trás da linguagem da 'reforma educacional', ou é introduzido furtivamente como 'modernização."

Sob essa ótica, a implementação dessas plataformas opera o que Ball e Youdell (2008) definem como uma reconfiguração da cultura escolar através da performatividade. O foco em indicadores de desempenho e de metas de aprendizagem passam a ditar o ritmo das atividades pedagógicas, muitas vezes reduzindo a autonomia do professor. Quando se privilegia dados quantitativos, tende-se a desconsiderar as subjetividades e complexidades que do processo educacional, que são muitas e de diferentes realidades.

As repercussões desses programas não são exclusivamente negativas, pois não se trata de uma análise maniqueísta ou de um estudo que busca uma investigação unilateral. É possível identificar evidências quantitativas e qualitativas que desdobram para contribuições de produção das plataformas. Um exemplo é a taxa de abandono dos estudantes de Ensino Médio das escolas do ES que caiu de 5,7% (2015) para 3,4% (2017), conforme censo escolar, sendo esse resultado atribuído, na natureza de dados descritiva, a um conjunto de políticas educacionais implementadas no período, entre elas o programa JdF. Segundo o relatório "Avaliação de Impacto em Educação: A experiência exitosa do programa Jovem de Futuro", houve o aumento da proficiência média em língua portuguesa e matemática, ambos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) após três anos da implementação do JdF.

A plataforma JG não apresenta relatórios abertos e transparentes, sendo a devolutiva apenas para a Secretaria de Educação e ao professor usuário da plataforma. Comprometem-se a entregar análises macro e micro (relatório da turma ou do estudante) com oferta de trilha personalizada e controle de engajamento (professor e estudante). Adrião e Domiciano (2020) já nos alertavam sobre a falta de transparência decorrente das plataformas de empresas privadas na gestão democrática da educação pública:

> Olhando mais de perto e entendendo a gestão da educação como o processo que envolve a tomada de decisão, a operacionalização dessas decisões e as formas de avaliação do que foi implementado, indaga-se sobre os processos que estão sendo transferidos para plataformas digitais privadas e sobre as consequências para a gestão democrática da educação pública da ausência de controle e transparência sobre os dados e os "algoritmos" deles decorrentes, tendo em vista a tendência de crescimento no acesso a tais plataformas. (Adrião e Domiciano, 2020, p. 677).

Logo, é preciso uma análise responsável que possa mediar os contrapontos de programas como o JdF e JG. Como afirma Rodrigues et al. (2025, p.2), "O conflito é evidente, de um lado, a escola necessita de diagnósticos e acompanhamento para enfrentar desigualdades históricas, de outro, a docência não pode ser reduzida à execução de protocolos prescritos por plataformas e contratos".

A luz dessa tensão apontada por Rodrigues et al. (2025), torna-se significativo compreender o papel dos sistemas de monitoramento e *dashboards* educacionais. Esses instrumentos subsidiam diagnósticos e até tomadas de decisão no âmbito de secretarias da educação. Elucidamos o termo *dashboards* educacionais (ou painéis de indicadores) como interfaces visuais que visam compilar e organizar muitos dados da educação em, geralmente, uma única tela, dispondo de gráficos, tabelas ou mapas, "a tradução desses dados em representações visuais que permitam oferecer *feedback* para apoio da aprendizagem" (Silva, Carvalho, Maciel, 2021, p. 60). Masetto, Behrens, Moran (2015, p. 32) traz a reflexão sobre a transformação do cenário educacional quando apresenta que:

> As tecnologias cada vez mais estarão presentes na educação, desempenhando muitas das atividades que os professores sempre desenvolveram. A transmissão de conteúdos dependerá menos dos

> professores, porque dispomos de um vasto arsenal de materiais digitais sobre qualquer assunto.

Por mais que a ideia dos autores esteja ligada a descentralização do acesso ao conhecimento das tecnologias digitais, como metodologias ativas ou autonomia dos estudantes, há de se pensar que o professor também tinha em suas atribuições o papel, ainda que simplificado, de diagnosticar e identificar o perfil da sua turma, como forma de acompanhamento. Xhakaj, Aleven e McLaren (2017), apresentam uma pesquisa sobre o uso de uma *dashboard* educacional, e seus resultados no desenvolvimento do trabalho docente bem como do ensino-aprendizagem dos estudantes. Os resultados foram positivos por considerar que os indicadores subsidiam a adaptação dos planos de ensino para os respectivos dados e que os professores, munidos das informações, conduzem o conteúdo de forma mais assertiva. Pressupõe, então, que os algoritmos transcendem a mera representação da realidade para produzir efeitos materiais, influenciando comportamentos e decisões sociais (Gillespie, 2024 apud Matta, Ribeiro, Pamplona, 2025).

Na formação docente, o Moodle (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*) é uma plataforma de aprendizado on-line gratuita e de código aberto, amplamente utilizada como Sistema de Gestão de Aprendizagem (LMS) ou Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Como já mencionado, a tecnologia não deve e não pode ser demonizada, entretanto, o uso dessa ferramenta tecnológica para fins gerencialistas e performáticos é que merece a devida reflexão crítica. Tomando por base o ano de 2025 e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que gerou expectativa política em todo o estado, municípios empenharam forças para garantir melhores resultados. Isso impulsionou formações para as áreas de língua portuguesa e matemática com fins específicos para as escolas. Uma outra empresa Mathema, parceira da Motriz, organizou uma trilha formativa em 4 módulos determinando o que ensinar, como

ensinar e para quem ensinar através de cronograma e planejamento estabelecido e a ser seguido de forma cronometrada. Tal organização inclui, acesso aos materiais do projeto disponibilizados em drive, preenchimento do formulário de cadastro (Google Forms) pelos professores, cumprimento do cronograma das ações formativas on-line, organização da aplicação das Atividades e dos Simulados pelas Unidades de Ensino, conforme cronograma específico, e inclusão das propostas do Projeto aos Planos de Ensino, contemplando duas aulas da carga horária semanal.

Observa-se, nesse modelo, o uso da tecnologia digital destoante do que defende Almeida et al. (2025, p. 4) no que se refere à formação docente e plataformas digitais:

> [...] a formação docente na EaD não se limita à capacitação técnica, mas contempla a dimensão social da educação como direito fundamental. O uso crítico das plataformas evita a submissão a modelos pré-definidos, preservando a construção coletiva e crítico-reflexiva do conhecimento, com a mediação e intervenção pedagógica como elemento central para valorizar as identidades docentes e discentes.

Lemos (2023) acrescenta o questionamento à subserviência do setor público em relação aos desafios da cultura digital. "As ações devem, portanto, ser implementadas agora para garantir uma sociedade da informação inclusiva, diversa, emancipatória e libertária, como idealizado pelos pioneiros da internet." (Lemos, 2023, p.12).

Diante disso, torna-se evidente que a incorporação das tecnologias digitais na educação não pode ocorrer de forma acrítica ou subordinada às lógicas gerencialistas e performáticas que orientam parte das políticas contemporâneas. Ao contrário, como sinalizam os autores, é urgente reafirmar o caráter público, social e

emancipatório da educação, situando a mediação pedagógica e a formação crítico-reflexiva no centro das práticas docentes.

CONCLUSÃO

A análise apresentada neste estudo permite elucidar que a integração de plataformas digitais no cotidiano da educação pública supera a mera modernização tecnológica. Essas estruturas configuram um braço operacional de uma estrutura mercadológica, ainda que alguns possuam resultados positivos na organização de dados ou no apoio ao diagnóstico pedagógico. Como observado durante a pesquisa, os artefatos tecnológicos não são instrumentos neutros, incorporam os valores de eficiência e controle de seus idealizadores.

A ofensiva discursiva que questiona a qualidade do serviço público, materializada pela filosofia da Qualidade Total e pela institucionalização da pactuação de metas, avança em desmantelar o conceito social de qualidade, substituindo-o pela lógica gerencialista e de racionalidade técnica. O foco no controle estatístico (métricas, *rankings*) e no "melhor resultado" continua sem gerar a excelência prometida, aprofundando cada vez mais as desigualdades educacionais e sociais, transformando o conceito de educação de qualidade em um "privilégio".

É urgente resgatar o debate público e a luta política por um conceito de qualidade que seja social, inclusivo e democrático, rejeitando a racionalidade econômica como a métrica mais válida para a formação humana. O desafio consiste em, diante do processo gerencial estabelecido como padrão de trabalho, encontrar nos pares a força para combater esse processo mercadológico.

Nesse contexto, a escola pública precisa ser concebida para além da condição de consumidora de tecnologias, afirmando-se como espaço de reivindicação de sua práxis reflexiva. As críticas aqui supramencionadas não possuem caráter tecnofóbico, mas de problematização das relações de poder que ela pode materializar.

Trata-se, portanto, de defender que a tecnologia a serviço da educação seja orientada de forma ética e responsável.

As pequenas ações de resistência e (re)existência retomam uma educação humana ampla e muito mais significativa do que meros resultados, amparadas em olhar sensível àqueles que mais precisam. Há muito pelo que lutar, aprendizagem contextualizada entre o conhecimento cultural, social, empírico, investimento material e imaterial, valorização profissional, sem desconsiderar as diferentes instâncias. Afinal, educação é investimento no bem público e não em "capital humano".

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T. *Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil:* caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. Currículo sem fronteiras, v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.html Acesso em: 05 de fev. 2026.

ADRIÃO, T; DOMICIANO, C. A. *Novas formas de privatização da gestão educacional no Brasil:* as corporações e o uso das plataformas digitais. Educação & Sociedade, Campinas, 2020.

ALARCÃO, I. *Escola reflexiva e nova racionalidade.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, R. de S; ALMEIDA, E. O. F. de; RODRIGUES, R. F.; LIMA, K. de O. *Formação de professores: proposta pedagógica crítica para a docência em ambientes digitais.Congresso Brasileiro de Educação Superior a Distância (ESUD), 21., 2025, Cidade do evento* Belo Horizonte, MG: UFMG, 2025. Anais. Disponível em:https://submissoes.netel.ufabc.edu.br/index.php/esud2025/article/view/78/137?utm_source=chatgpt.comhttps://submissoes.netel.

ufabc.edu.br/index.php/esud2025/article/view/78/137. Acesso em: 18 fev. 2026.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). *Documento Final do XXII Encontro Nacional da ANFOPE*: ENANFOPE 2025. [S. l.]: ANFOPE, 2025. Disponível em: https://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2025/07/Documento-Final-XXII-Enanfope-2025.pdf. Acesso em:19 fev. 2026.

BALL, Stephen J.. *Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar.* Educação & Sociedade. 2004, v. 25, n. 89. p. 1105-1126. disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3DXRWXsr9XZ4yGyLh4fcVqt/?format=pdf&lang=pt.

BALL, Stephen J.; YOUDELL, Deborah. *La privatización encubierta en la educación pública.* Bruselas: Internacional de la Educación, 2008. Disponível em:https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/balls.yyoudelld.2008laprivatizacionencubiertaenlaeducacionpublica.pdf. Acesso em: 9 fev. 2026.

BALL, Stephen J. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sciabstract&pid=S0100-31432010000200004&lng=pt&nrm=iso.

BALL, Stephen J.; BAILEY, Patrick; MENA, Paula; DEL MONTE, Pablo; SANTORI, Diego; TSENG, Chun-ying; YOUNG, Helen; OLMEDO, Antonio. *A constituição da subjetividade docente no Brasil: um contexto global. Educação em Questão*, Natal, v. 46, n. 32, p. 9–36, maio/ago. 2013. Disponível em https://kclpure.kcl.ac.uk/ws/portalfiles/portal/233589571/563959981002.pdf.

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

DIJCK, J.V. & T. POELL (2018). Social media platforms and education. In *The SAGE Handbook of Social Media*, 579-591, edited by Jean Burgess, Alice Marwick & Thomas Poell. London: Sage.

DIJCK, José Van; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. *The Platform Society*. New York: Oxford University Press, 2018.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação (SEDU). *Tecnologia passa a ser utilizada para aprimorar escrita nas redações de alunos.* Vitória, 18 abr. 2019. Disponível em:https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/tecnologia-passa-a-ser-utilizada-para-aprimorar-escrita-nas-redacoes-de-alunoshttps://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/tecnologia-passa-a-ser-utilizada-para-aprimorar-escrita-nas-redacoes-de-alunos. Acesso em: 8 fev. 2026.

ENGUITA, F. M. *Juntos pero no revueltos*. Ensayos em torno de la reforma de la educación. Madrid, Visor, 1990, p. 113-114.

HENRIQUES, Ricardo; CARVALHO, Mirela de; BARROS, Ricardo Paes de. *Avaliação de impacto em educação: a experiência exitosa do programa Jovem de Futuro em parceria com o poder público.* São Paulo: Instituto Unibanco, 2020. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2020/05/IUavaliacaoimpactoeducacao-26052020baixa.pdf. Acesso em: 17 fev. 2026

KNOX, Jeremy. Refocusing Zuboff's 'division of learning' on Education. *Seminar.net*, [S. l.], v. 17, n. 2, 2021. DOI: 10.7577/seminar.4268. Disponível em:https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/4268https://journals.oslomet.no/index.php/seminar/article/view/4268.

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

LEMOS, A. Plataformas, dataficação e performatividade algorítmica (PDPA): Desafios atuais da cibercultura. In Prata, Nair, Pessoa, Sonia C. (Org). *Fluxos Comunicacionais e Crise da Democracia.* São Paulo: Intercom, 2020, pp 117-126. Disponível em https://www.portcom.intercom.org.br/ebooks/arquivos/fluxos30112020.pdf.

LEMOS, A. L.M. *O futuro da sociedade de plataformas no Brasil*. Intercom**:** *Revista Brasileira de Ciências da Comunicação,* São Paulo, v. 46, e2023115, 2023. DOI:https://doi.org/10.1590/1809-58442023115pthttps://doi.org/10.1590/1809-58442023115pt

LEMOS, André. *Materialidades digitais como tecnopolítica*. *Revista Arcos Design,* v. 19, n. 1, 2026. ISSN 1984-5596. DOI: https://doi.org/10.12957/arcosdesign.2026.95390.

MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A.; MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica.* 1. ed. Campinas: Papirus, 2015. p. 30-35. E-book. Disponível em: https://plataforma.bvirtual.com.br . Acesso em: 17 fev 2026.

MATTA, Cláudia Eliane da; RIBEIRO, Mariana Alves; PAMPLONA, Luciany Sacramento. *Impactos da plataformização na Educação Básica: desafios e implicações no contexto educacional.* Educação & Formação, Fortaleza, v. 10, e15109, 2025

PERONI, Vera. As Relações Entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da Terceira Via. *Currículo sem Fronteiras,* v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013 (online) www.curriculosemfronteiras.org 234, 2013.

PERONI, Vera; SCHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. *Revista Retratos da Escola*, Brasília,

v. 11, n. 21, p. 387-392, jul./dez. 2017. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 03 de jul. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José; LIMA, Paula Valim de. (Org.). *Diálogos sobre a relação entre o público e o privado no Brasil e América Latina.* São Paulo: Livraria Física, 2021.

POELL, P.; NIEBORG, D; VAN DIJCK, J. Plataformização. *Fronteiras* – estudos midiáticos, 2020, 22 (1): 2-10. https://doi.org/10.4013/fem.2020.221.01.

RODRIGUES, Rodrigo Ferreira; ALMEIDA, Roberta de Sousa; TONONI, Marcella Martins Lanes; COSTA, Rayane Natividade Dias da. *Políticas de formação continuada: dilemas e desafios no contexto do Programa Jovem de Futuro.* In: CONINTER – CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS, 2025, Vila Velha.

RODRIGUES, Rodrigo Ferreira. *A ação social do "Movimento Colabora Educação" em políticas educacionais interfederativas*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SILVA, T.T DA. *A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia.* In: P. Gentili & T. T. da Silva, op cit., 1994.

SILVA, G.; CARVALHO, J.; MACIEL, A. Desenvolvimento de um Learning Analytics Dashboard a partir de Modelos de Mineração de Dados Educacionais. *Revista de Engenharia e Pesquisa Aplicada*, v. 6, n. 3, p. 59-69, 2 abr. 2021.

Xhakaj,F., Aleven, V., & McLaren (2017). *Effects of a Dashboard for an Intelligent Tutoring System on Teacher Knowledge, Lesson Plans and Class Sessions*. In E. André, R. Baker, X. Hu, M.M.T. Rodrigo, and B. du Boulay (Eds.). Proceedings of the 18th International Conference on Artificial Intelligence in Education (AIED 2017). LNAI 10331 (pp. 582-585). Springer: Berlin

ZUBOFF, S. (2019), *The Age of Surveillance Capitalism:* the fight for a human future at the new frontier of power. Nova York, Public Affairs.

CAPÍTULO 5
AUTONOMIA E PROTAGONISMO DOCENTE CRÍTICO-REFLEXIVO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Rodrigo Ferreira Rodrigues
Clarisse Oliveira da Rocha Fontan

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é atravessada por uma tensão entre o reconhecimento da docência como trabalho intelectual e a persistência de propostas que restringem os profissionais à aplicação de conteúdos, protocolos e orientações definidos externamente. Exigem-se criatividade, reflexão e responsabilidade pública, mas nem sempre se asseguram tempo de estudo, interlocução e participação nas decisões. Nesse contexto, a autonomia docente precisa ser examinada como condição do trabalho e da política de formação, e não apenas como qualidade individual do professor.

A instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), pela Lei Complementar n. 220/2025, e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2026–2036, pela Lei n. 15.388/2026, ampliam a relevância dessa discussão. A cooperação federativa passa a contar com novas instâncias e procedimentos de pactuação. Torna-se necessário investigar como as decisões produzidas nesses espaços alcançam as redes, as escolas e os professores, bem como quais possibilidades oferecem à construção coletiva da formação (Brasil, 2025, 2026).

O problema que orienta este artigo é compreender em que condições político-institucionais a formação continuada pode favorecer a atuação crítico-reflexiva dos professores no âmbito do

SNE. Interessa-nos, particularmente, a relação entre a autonomia dos entes federados, a autonomia institucional das redes e escolas e a autonomia profissional docente. Essas dimensões se relacionam, mas não se equivalem. Uma rede pode preservar sua competência administrativa e, ao mesmo tempo, restringir a participação dos professores na definição de sua formação.

Sustentamos que a formação continuada favorece a profissionalidade crítico-reflexiva quando constitui uma política pública contínua, teoricamente fundamentada, dialógica, colaborativa e territorialmente situada. Argumentamos também que a garantia formal de autonomia federativa e intergovernamental não asseguram, por si, autonomia profissional. A contribuição do artigo consiste em examinar as mediações entre essas dimensões e propor a subsidiariedade formativa como orientação político-pedagógica para articular participação docente, responsabilidade estatal e redução das desigualdades.

O texto constitui um ensaio teórico de abordagem qualitativa, apoiado em revisão bibliográfica não sistemática e leitura crítica de documentos normativos com referencial que reúne estudos sobre reflexividade, autonomia docente, formação continuada, federalismo educacional e relações entre o público e o privado, interrogados e refletidos quanto à distribuição de competências, à participação, às condições de trabalho e aos mecanismos de indução das políticas. Essa leitura considera que o sentido de uma política não se esgota em sua formulação legal e envolve disputas na interpretação e na implementação, conforme a perspectiva de Shiroma, Campos e Garcia (2005).

As pesquisas de Fontan (2024) e Rodrigues (2020) oferecem interlocução empírica circunscrita a seus objetos e períodos. Seus resultados são mobilizados para formular questões e hipóteses sobre a formação continuada e a colaboração federativa em um percurso que articula a discussão conceitual, as condições institucionais da autonomia, a leitura do SNE e do PNE e a proposição de salvaguardas para a formação.

DO PROFESSOR REFLEXIVO AO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO

A crítica à racionalidade técnica questiona a divisão do trabalho que reserva a alguns sujeitos a produção do conhecimento e atribui aos professores sua aplicação. Fávero, Tonieto e Roman (2013), em diálogo com Pérez Gómez (1995), discutem os limites dessa compreensão da docência. Nela, a singularidade das situações educativas tende a ser subordinada a procedimentos previamente estabelecidos, e o julgamento profissional perde espaço diante da expectativa de execução correta.

Schön (2000) contribui para superar esse entendimento ao reconhecer que a prática profissional envolve incertezas, conflitos de valores e situações que não encontram resposta suficiente em regras gerais. A reflexão permite interrogar o que se faz, reconsiderar decisões e produzir conhecimento sobre a ação. Alarcão (1996) destaca o caráter intencional e rigoroso desse exercício. Refletir, portanto, requer mais do que relatar experiências ou confirmar procedimentos habituais.

A valorização da reflexão, contudo, não resolve todas as questões da formação. Zeichner (2008) critica sua redução a um exercício individual desvinculado das condições sociais do ensino. Pimenta (2005) problematiza a apropriação do conceito de professor reflexivo quando a experiência passa a ocupar o lugar da compreensão teórica e política do trabalho. Ghedin (2005) relaciona a autonomia da crítica à possibilidade de atribuir sentido à prática e de compreender as condições que a constituem. Contreras (2002), por sua vez, vincula a autonomia profissional às responsabilidades educativas e à transformação das condições de ensino.

A perspectiva crítico-reflexiva assume essas contribuições e exige que a experiência seja interrogada com mediação teórica, interlocução coletiva e análise histórica. O professor precisa compreender tanto as decisões tomadas em sala de aula quanto as relações sociais e institucionais que delimitam suas possibilidades de atuação. Isso envolve discutir desigualdades, finalidades

educativas, relações de poder e condições de trabalho, em vez de restringir a reflexão à escolha de técnicas mais eficientes.

Entendemos o professor crítico-reflexivo como um profissional que produz juízos fundamentados sobre sua prática, participa da construção do conhecimento pedagógico e responde publicamente pelas finalidades de seu trabalho. Essa compreensão converge com a dimensão ética da docência em Freire (1996) e com a defesa da formação colaborativa em Fontan e Rodrigues (2024). Não se trata de atribuir ao professor a obrigação individual de transformar todas as condições em que ensina. Trata-se de reconhecer sua capacidade de ação e o dever institucional de sustentá-la.

Desse entendimento decorre uma consequência para as políticas públicas. Se a reflexão depende de tempo, acesso ao conhecimento, diálogo e participação nas decisões, uma política comprometida com a formação crítico-reflexiva deve assegurar essas condições. Sua qualidade não pode ser aferida apenas pelo número de cursos, participantes ou certificados. É necessário examinar se amplia a capacidade coletiva de compreender o trabalho e de intervir sobre ele.

AUTONOMIA DOCENTE E SUAS CONDIÇÕES ÉTICAS E INSTITUCIONAIS

A autonomia docente compreende a capacidade de julgar, decidir e agir responsavelmente em situações educativas concretas. Essa capacidade mobiliza conhecimentos teóricos, saberes da experiência e compromissos éticos. Não equivale à liberdade de desconsiderar direitos dos estudantes, diretrizes públicas ou decisões coletivamente construídas. Como argumenta Contreras (2002), a autonomia se desenvolve nas relações que constituem a profissão e envolve responsabilidade perante a comunidade.

Tardif e Lessard (2005) mostram que a docência se realiza por meio de interações humanas. A diversidade das situações de ensino exige interpretação e decisão, o que limita a pretensão de

uniformizar integralmente o trabalho. Normas e orientações comuns podem assegurar direitos e orientar a atuação, mas não substituem o julgamento profissional. A autonomia precisa, assim, ser articulada à gestão democrática e à construção do projeto pedagógico.

Há condições materiais sem as quais essa capacidade se enfraquece. A Constituição reconhece a valorização dos profissionais da educação e a gestão democrática do ensino público (Brasil, 1988, art. 206, V e VI). A LDB prevê período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga de trabalho (Brasil, 1996, art. 67, V). A Lei n. 11.738/2008 limita a dois terços da jornada as atividades de interação com os educandos, preservando tempo para outras atividades profissionais (Brasil, 2008, art. 2º, § 4º). A utilização desse tempo para a formação precisa ser organizada de modo compatível com o conjunto das responsabilidades docentes.

A investigação de Fontan (2024), no contexto municipal de Vitória, permite discutir a distância entre a participação na proposição de temas e as condições de continuidade de um percurso formativo. O estudo é mobilizado aqui como referência situada para pensar os obstáculos à formação colaborativa. A dificuldade de permanência não permite atribuir uma causa única à participação descontínua, nem demonstrar isoladamente o efeito da jornada de trabalho. Reforça, porém, a necessidade de analisar os tempos disponíveis, as exigências institucionais e a relação entre o planejamento formativo e o cotidiano escolar.

Também é necessário distinguir certificação e formação. O reconhecimento institucional de um percurso pode contribuir para a carreira e para a continuidade das ações. O problema aparece quando o atendimento a requisitos de certificação se torna o critério dominante e subordina a investigação dos problemas do trabalho. A existência de um curso de extensão não demonstra, em si, perda de autonomia. Essa privação precisa ser examinada nas decisões sobre temas, métodos, avaliação, repercussões e participação.

Propomos distinguir autonomia formalmente reconhecida e autonomia efetivamente exercida. A primeira diz respeito às competências e garantias inscritas nas normas. A segunda depende das condições para fazer uso dessas garantias, como jornada adequada, estabilidade das ações, acesso à produção científica e possibilidade de discordar e deliberar. Essa distinção evita tanto desconsiderar a relevância da legislação quanto presumir que seu reconhecimento basta para transformar o trabalho.

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POLÍTICA PÚBLICA E PROCESSO COLETIVO

A formação continuada integra a responsabilidade pública pelo direito à educação. A perspectiva de Höfling (2001) contribui para compreendê-la como parte das relações entre Estado, políticas sociais e projetos de sociedade. A LDB determina que os entes federados promovam, em regime de colaboração, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (Brasil, 1996, art. 62, § 1º). Seu caráter público exige continuidade, financiamento e critérios transparentes de acesso e participação.

É necessário preservar a distinção temporal entre os planos nacionais. As metas 15 e 16 do PNE aprovado em 2014 compunham o contexto normativo da pesquisa de Fontan (2024). O PNE aprovado em 2026 oferece um novo contexto de análise e não pode ser apresentado como fundamento de documentos e experiências anteriores à sua existência. A continuidade de alguns temas entre os planos não elimina as diferenças de redação, prazo e conteúdo (Brasil, 2014, 2026).

Também cabe delimitar o alcance das normas de formação docente. A Resolução CNE/CP n. 2/2019 instituiu diretrizes para a formação inicial e a respectiva BNC-Formação. A formação continuada foi objeto da Resolução CNE/CP n. 1/2020. Ambas foram revogadas pela Resolução CNE/CP n. 4/2024, cujo objeto é a formação inicial em nível superior. A crítica às orientações de 2019 e 2020 precisa, portanto, ser situada historicamente. A persistência

de seus efeitos em programas posteriores depende de análise específica, e não pode ser deduzida da vigência dessas normas (Brasil, 2019, 2020, 2024).

A distinção entre oferta de cursos e política de formação é analiticamente relevante, desde que não se converta em oposição absoluta. Cursos podem integrar processos consistentes de desenvolvimento profissional. Seu limite aparece quando constituem ações isoladas, definidas apenas pela oferta e avaliadas por frequência ou certificação oriundos de processos acríticos e com diálogo incipiente. Uma política de formação articula estudo, investigação, acompanhamento e participação docente em torno de questões relevantes para o projeto pedagógico.

Nóvoa (2009, 2015) defende a centralidade dos professores e de seus contextos profissionais na formação. Imbernón (2009) enfatiza sua dimensão relacional e participativa. Ibiapina (2008) oferece fundamentos para aproximar pesquisa colaborativa e desenvolvimento profissional. Em Freire (2005), o diálogo pressupõe sujeitos capazes de interrogar a realidade e de participar de sua transformação. Essas contribuições sustentam uma formação em que os professores produzem conhecimento com seus interlocutores, em vez de apenas receber orientações.

A dimensão territorial amplia essa perspectiva, a reflexão de Santos (1999) permite compreender o território como realidade socialmente produzida, marcada por usos desiguais e relações de poder. Em outro plano teórico, Lopes (2018) contribui para discutir a produção contextual do currículo. O diálogo entre essas referências é uma elaboração deste artigo, sem pressupor que uma derive diretamente da outra. A formação situada precisa considerar as condições das comunidades e escolas e, ao mesmo tempo, ampliar o acesso a conhecimentos e experiências que ultrapassem o contexto imediato.

Por isso, a escola como espaço de formação não deve significar isolamento. Redes de estudo entre unidades, cooperação com instituições públicas de ensino superior e circulação de pesquisas podem ampliar as possibilidades de reflexão. Uma política

contínua combina tempo protegido, financiamento, acompanhamento e avaliação formativa. Examina a pertinência dos temas, a participação, a apropriação crítica dos conhecimentos e as mudanças discutidas no trabalho pedagógico, sem atribuir à formação responsabilidade exclusiva pelos resultados escolares.

O SNE E O PNE NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE

A Lei Complementar n. 220/2025 institui relações de cooperação entre os sistemas de ensino e reconhece a autonomia e a interdependência dos entes federados. A gestão democrática, a valorização profissional e o controle social integram seus princípios. Para a formação continuada, importa compreender como essas garantias serão traduzidas nas decisões que distribuem responsabilidades, recursos e oportunidades de participação (Brasil, 2025).

A Comissão Intergestores Tripartite (Cite) e as Comissões Intergestores Bipartites (Cibes) constituem espaços de pactuação entre representantes dos Poderes Executivos. A lei protege a autonomia federativa ao delimitar o alcance das pactuações. Prevê, ainda, a participação de especialistas e representantes da sociedade civil organizada em grupos de trabalho, além de instâncias de participação e controle social. A composição executiva das comissões não autoriza caracterizá-las como órgãos de representação direta dos professores. Tampouco permite afirmar que o SNE exclui toda participação social. O problema é investigar como as contribuições dessas outras instâncias alcançam as decisões intergestores (Brasil, 2025, arts. 12 a 14 e 23).

Há, porém, três ambivalências relevantes para a formação. Primeiro, os padrões mínimos de qualidade incluem formação docente adequada às áreas de atuação (art. 34, III), mas também rendimento escolar (art. 35), e orientam a ação supletiva com prioridade para sistemas de desempenho crítico nas avaliações nacionais (art. 33, III), o apoio é, em parte, indexado a resultados. Segundo, o SNE deve acompanhar a implementação da BNCC (art.

4º, IX), o que tende a fazer do currículo nacional o eixo da formação. Terceiro, as comissões são compostas apenas por representantes dos Poderes Executivos (arts. 13, § 4º, e 14, § 3º), os docentes participam, quando participam, em fóruns, conferências e conselhos de acompanhamento e controle social (arts. 16, 19 e 23), ao passo que as comissões não se compõem com a participação social. A fronteira entre colaboração técnica e influência sobre a agenda será definida, na prática, nos regimentos, mas para a garantia jurídica formal e institucional não contemplará a participação social de outros segmentos senão do poder executivo nessas instâncias.

Esses problemas não se resolvem pela presença de qualquer interlocutor externo, a participação precisa ser examinada quanto à representatividade, à publicidade, aos conflitos de interesse e à possibilidade de modificar propostas. A inclusão de representantes da sociedade civil pode ampliar o debate ou reproduzir desigualdades de acesso à decisão. O resultado depende das regras e das práticas institucionais, e não decorre automaticamente da natureza pública ou privada de cada participante.

O PNE vigente reúne formação, valorização e condições de trabalho no Objetivo 17. Suas metas e estratégias incluem a formação superior específica, a pós-graduação relacionada à atuação e a oferta de formação inicial e continuada em instituições públicas de ensino superior. Inclui também avaliação por desempenho de concluintes das licenciaturas. Esses instrumentos possuem objetos distintos e não devem ser tratados como critérios equivalentes para avaliar a formação continuada de professores em exercício (Brasil, 2026, anexo I, Objetivo 17).

As condições de financiamento também requerem precisão, o PNE estabelece requisitos para o acesso e a continuidade dos repasses do Programa Nacional de Infraestrutura Escolar. Essas disposições não podem ser generalizadas como regras para todo financiamento educacional ou como condicionamento direto de toda formação continuada. Sua eventual repercussão sobre as prioridades formativas constitui uma questão de pesquisa a ser

examinada nas pactuações e na execução das políticas (Brasil, 2026, arts. 25 e 26).

A avaliação nacional e os padrões comuns podem revelar desigualdades e orientar apoio público. O problema não está na existência de indicadores, mas na possibilidade de que uma medida parcial se torne critério exclusivo de qualidade e subordine as finalidades da formação. Priorizar apoio a redes com maiores dificuldades é diferente de premiar apenas redes de melhor desempenho. A análise crítica precisa distinguir essas modalidades para avaliar seus efeitos sobre o direito à educação.

O novo contexto normativo também exige atenção à implementação pois, os prazos tornam o momento decisivo. Os entes devem adequar suas normas à LC n. 220/2025 em até dois anos de sua publicação (art. 62), isto é, até novembro de 2027, os Estados devem criar as instâncias bipartites em 120 dias e, com o Distrito Federal, publicar seus planos decenais em doze meses, e os Municípios, em quinze meses (Brasil, 2026, arts. 32 e 34). De modo que os regimentos, planos e planos de ações educacionais definirão qual os limites da autonomia a formação conservarão. O foco recai sobre as condições que seus dispositivos e sua aplicação precisam oferecer à formação continuada.

RELAÇÕES INTERGOVERNAMENTAIS E DISPUTAS PELA AUTONOMIA NA FORMAÇÃO

O federalismo educacional reúne autonomia e dever de colaboração em um país de capacidades fiscais e administrativas desiguais. Arretche (2004) e Abrucio (2010) discutem os problemas de coordenação que decorrem dessa configuração. Cury (2008), Dourado (2013) e Saviani (2014) situam o debate sobre o SNE na garantia do direito à educação e na articulação entre unidade nacional e diversidade. A colaboração precisa reduzir desigualdades sem suprimir a capacidade dos sistemas e de seus profissionais de participar das decisões.

A formação continuada evidencia esse desafio porque aproxima decisões curriculares, financiamento, condições de trabalho e projetos pedagógicos. A competência de um ente para administrar seu sistema não se transfere automaticamente aos professores como possibilidade de decidir sobre a formação. Entre a pactuação federativa e o cotidiano escolar intervêm secretarias, equipes técnicas, critérios de contratação e rotinas administrativas. É nessas mediações que uma orientação pode ser discutida e contextualizada ou convertida em prescrição.

A primeira tensão envolve a relação entre coordenação nacional e autonomia dos entes. A assistência técnica e financeira pode ampliar a capacidade de redes com menos recursos e tornar viáveis ações que não realizariam isoladamente. Pode também restringir escolhas quando o acesso ao apoio pressupõe adesão a conteúdos e métodos pouco discutidos. A existência de indução não comprova, por si, tutela. É necessário verificar a pertinência das exigências, a participação em sua definição e a possibilidade de revisão.

A segunda tensão envolve a cooperação entre estados e municípios. O Pacto pela Aprendizagem no Espírito Santo (PAES) oferece um contexto para essa discussão. O Prêmio Escola que Colabora utiliza resultados do Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (Paebes), expressos pelo Índice de Resultado da Escola (IRE), e prevê cooperação entre escolas premiadas e apoiadas. A descrição oficial permite identificar a associação entre avaliação, incentivo financeiro e apoio pedagógico, mas não demonstra que a adesão ao programa seja juridicamente obrigatória ou que seus efeitos sejam uniformes (Espírito Santo, [s. d.]).

O caso suscita uma questão sobre a formação. Em que medida as ações associadas aos indicadores permitem que os professores interroguem os critérios de avaliação, proponham temas e discutam as condições de aprendizagem? A resposta exige examinar instrumentos de cooperação, materiais, registros formativos e a experiência dos participantes. A análise de Fontan

(2024) contribui para formular essa questão no contexto de Vitória, sem autorizar a generalização de seus resultados para todas as redes participantes do PAES.

A terceira tensão diz respeito à participação de agentes privados na definição de políticas públicas. Rodrigues (2020) examina a atuação de atores do terceiro setor de interesse Empresarial em políticas públicas educacionais. Ball (2014) discute redes de políticas, enquanto Adrião (2018) e Peroni (2013) oferecem elementos para analisar formas de privatização e redefinições das relações entre o público e o privado. Freitas (2012) problematiza reformas empresariais, e Caetano (2025) examina a presença de lógicas privadas na formulação e na implementação. Essas referências sustentam a análise das disputas pela direção da política, sem dispensar a identificação dos atores, dos instrumentos e dos efeitos em cada caso.

O estudo de Tarlau e Moeller (2020) sobre a BNCC reforça a relevância de investigar a influência de fundações privadas na produção de consensus e Rodrigues (2020) destaca essa intervenção estratégica e sistemática em redes ativas do terceiro setor de interesse empresarial. Seu objeto não corresponde, contudo, à implementação do SNE instituído em 2025. A aproximação permite formular hipóteses sobre mecanismos de influência, e não transferir conclusões de uma política para outra, ainda que haja evidências concretas, por exemplo, dos atores estudados por Rodrigues (2020) na atual lei do SNE em implantação.

Denominamos influência privada na definição prévia da agenda o processo pelo qual atores externos participam da seleção de problemas, conteúdos, métodos e critérios de avaliação antes que os professores possam deliberar sobre eles. Reservamos a expressão captura da agenda para situações em que essa influência se torna predominante e restringe de modo demonstrável a direção pública e a contestação. Uma parceria, uma assessoria ou a presença em um grupo de trabalho não bastam, isoladamente, para comprovar captura.

Essa distinção permite formular uma hipótese investigável. Quanto menor a transparência dos instrumentos, a pluralidade dos interlocutores e a possibilidade de participação docente, maior pode ser o risco de que a formação reproduza prioridades definidas externamente. A hipótese precisa ser examinada por meio de atas, termos de cooperação, documentos de financiamento, materiais formativos e registros das decisões. Deve admitir também evidências de participação efetiva e de revisão das propostas.

O risco de esvaziamento da autonomia não se restringe à influência privada. Práticas administrativas públicas também podem concentrar decisões e impedir a contextualização. Por isso, as dimensões federativa, institucional e profissional da autonomia devem ser analisadas em suas relações e tensões. Não há um efeito inevitável da decisão nacional sobre a ação docente. Há processos de intervenção, por vezes indireta, nos quais diferentes sujeitos podem reproduzir, negociar ou transformar as orientações em políticas efetivas assumidas pelos entes federativos.

SUBSIDIARIEDADE FORMATIVA E SALVAGUARDAS DA AUTONOMIA

Propomos a subsidiariedade formativa como orientação para que decisões sobre temas, métodos e organização da formação sejam construídas no nível mais próximo dos sujeitos e contextos envolvidos, desde que existam condições para exercê-las. A proposta articula participação escolar, cooperação entre redes e responsabilidade dos demais entes pela assistência técnica e financeira. Não constitui um princípio expressamente instituído com essa denominação pela legislação. É uma elaboração político-pedagógica deste artigo, em diálogo com a autonomia, a colaboração e a gestão democrática.

Sua aplicação não significa transferir às escolas responsabilidades sem recursos nem impedir a definição de garantias nacionais. O direito à formação, a proteção da jornada, a

não discriminação e a qualidade da oferta requerem ação coordenada. Onde a capacidade institucional for insuficiente, o apoio público deve ampliá-la, com a participação dos profissionais. A proximidade territorial tampouco garante democracia por si mesma. Decisões locais precisam ser transparentes e abertas à crítica, inclusive quando reproduzem desigualdades.

Para orientar a análise das ações formativas, propomos três perguntas. Quem define a agenda e como os professores participam dessa definição? Quais são os responsáveis pelas decisões e como se asseguram publicidade e controle social? Quem financia a ação e garante o tempo necessário à participação? As respostas permitem identificar limites e possibilidades, mas não constituem uma escala validada de avaliação. Sua utilidade está em tornar examináveis as condições da autonomia.

O Quadro 1 sintetiza seis dimensões dessa proposta. Os fundamentos normativos indicam direitos e princípios relacionados a cada dimensão. As salvaguardas são recomendações com base no nosso referencial e não devem ser confundidas com obrigações integralmente previstas nas normas citadas.

Quadro 1. Dimensões da subsidiariedade formativa e salvaguardas propostas

DIMENSÃO	FUNDAMENTO NORMATIVO	SALVAGUARDA PROPOSTA
Material	LDB, art. 67, V. Lei n. 11.738/2008, art. 2º, § 4º.	Planejar tempo de formação na jornada e prever recursos para assegurar a participação.
Epistemológica e metodológica	PNE, art. 3º, II e IV.	Articular problemas do trabalho e conhecimento científico, com avaliação formativa e contextualizada.
Democrática	Constituição, art. 206, VI. LC n. 220/2025, arts. 12 e 23.	Registrar as contribuições docentes e informar como repercutem nas decisões.
Territorial	LC n. 220/2025, arts. 4º e 9º. PNE, art. 3º, XII.	Considerar demandas escolares e regionais, com cooperação entre redes para reduzir desigualdades.
Interinstitucional	PNE, estratégias 17.2 e 17.4.	Fortalecer cooperação com instituições públicas de ensino superior, mediante objetivos e responsabilidades explícitos.
Política e institucional	LC n. 220/2025, art. 12, § 1º, III e V.	Divulgar participantes, interesses e instrumentos de cooperação e preservar a decisão pública com participação docente.

Fonte: Elaboração dos autores (2026).

As salvaguardas podem orientar planos de formação, instrumentos de cooperação e regras de funcionamento das instâncias responsáveis. Sugerimos a publicidade dos participantes externos, dos termos de parceria e das fontes de financiamento, acompanhada de declaração de interesses em um projeto fundamentado e construído colaborativamente. A obrigação legal de divulgar atas não equivale, por si, à exigência de todos esses procedimentos adicionais, que integram nossa proposta de transparência.

Recomendamos também preservar a decisão final do poder público sobre conteúdos, métodos e critérios de avaliação, com participação docente efetiva. A contratação de serviços ou a cooperação externa deve ter objeto delimitado, responsabilidades identificadas e possibilidade de avaliação e revisão. O apoio técnico

não pode substituir a deliberação pública nem impedir o acesso aos fundamentos e materiais utilizados.

Cada ação formativa deve explicitar os problemas que a justificam e como os profissionais participaram de sua identificação. A avaliação precisa considerar o processo de estudo, as condições de participação e a pertinência pedagógica. Indicadores de aprendizagem podem integrar a análise, desde que contextualizados e combinados com outras evidências e interpretação qualitativa e contextualizada. Não devem constituir a medida exclusiva da qualidade da formação ou fundamento para responsabilização individual dos professores.

Por fim, propomos fortalecer a cooperação com universidades públicas e institutos federais, articulando formação, pesquisa e trabalho escolar. A natureza pública da instituição não dispensa transparência, qualidade e participação. Sua contribuição precisa ser discutida a partir das demandas dos profissionais e do compromisso com o direito à educação, preservando o acesso ao conhecimento científico e evitando que a formação se limite a respostas imediatas a problemas cotidianos.

A verificação dessas propostas requer pesquisa sobre a implementação do SNE. Uma agenda pertinente pode acompanhar a composição dos grupos de trabalho, a origem dos temas, os critérios de escolha dos parceiros e a incorporação das contribuições docentes às decisões. A análise deve comparar o previsto nos documentos com as práticas institucionais e considerar diferenças entre territórios. Dessa forma, a hipótese de restrição da autonomia poderá ser examinada sem antecipar seus resultados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação crítico-reflexiva exige compreender o professor como sujeito do conhecimento e das decisões sobre seu trabalho. A mediação teórica, o diálogo e a análise das condições sociais do ensino permitem superar uma reflexão restrita ao aperfeiçoamento de procedimentos. Essas possibilidades dependem de condições institucionais que assegurem tempo, continuidade, acesso ao conhecimento e participação.

O SNE e o PNE vigente ampliam as possibilidades de coordenação pública, mas sua realização precisa ser examinada nas relações entre entes, redes, escolas e profissionais. A autonomia federativa é necessária, porém insuficiente para assegurar autonomia docente. Uma política pode respeitar formalmente a competência de cada governo e manter os professores afastados da definição de sua formação. A questão central é identificar como as garantias públicas se tornam possibilidades efetivas de ação profissional.

A análise desenvolvida sustenta a subsidiariedade formativa como proposta para articular participação próxima ao trabalho escolar e responsabilidade compartilhada pela garantia de direitos. Suas salvaguardas procuram tornar transparentes as decisões, fortalecer a direção pública e assegurar que a avaliação contribua para a formação. A cooperação entre instituições pode ampliar essas condições quando permite deliberação e revisão das prioridades.

O alcance deste ensaio é conceitual e exploratório. As pesquisas mobilizadas e a leitura normativa não demonstram efeitos nacionais do novo SNE nem autorizam afirmar a ocorrência generalizada de captura privada. Permitem formular critérios e questões para investigá-los. A contribuição consiste em mostrar que a autonomia docente precisa integrar a própria definição da política de formação. Seu reconhecimento se concretiza quando os professores dispõem de condições para estudar, interpretar, propor e decidir coletivamente sobre o trabalho educativo.

FERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnóstico e proposta de aperfeiçoamento. *In*: OLIVEIRA, R. P. de; SANTANA, W. (org.). *Educação e federalismo no Brasil*: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 39-70.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ALARCÃO, I. Ser professor reflexivo. *In*: ALARCÃO, I. (org.). *Formação reflexiva de professores*: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996. p. 171-189.

ARRETCHE, M. Federalismo e políticas sociais no Brasil: problemas de coordenação e autonomia. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 17-26, 2004.

BALL, S. J. *Educação global S.A.*: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2026]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. *Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008*. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições

Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil*03*/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil*03*/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 1, de 27 de outubro de 2020*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Brasília, DF: CNE, 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *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. Brasília, DF: CNE, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. *Lei Complementar n. 220, de 31 de outubro de 2025*. Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os

Municípios para elaboração e implementação de políticas, de programas e de ações educacionais, em regime de colaboração. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp220.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

BRASIL. *Lei n. 15.388, de 14 de abril de 2026*. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 2026. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil*03*/ato2023-2026/2026/lei/l15388.htm. Acesso em: 3 out. 2026.

CAETANO, M. R. Relações entre o público e o privado na educação brasileira: a privatização na formulação e implementação de políticas. *Revista de Ciências Humanas,* Frederico Westphalen, v. 26, n. 3, p. 187-210, 2025. DOI: 10.31512/19819250.2025.26.03.187-210.

CONTRERAS, J. *Autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul./set. 2013.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria da Educação. *Prêmio Escola que Colabora*. Vitória: Sedu, [s. d.]. Disponível em: https://paes.sedu.es.gov.br/escola_colabora. Acesso em: 3 out. 2026.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Educação*, Santa Maria, v. 38, n. 2, p. 277-287, 2013. DOI: 10.5902/198464445483.

FONTAN, C. O. R. *A formação continuada de professores crítico-reflexivos:* possibilidades e potencialidades do fazer pedagógico colaborativo, dialógico e regionalizado. 2024. 233 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

FONTAN, C. O. R.; RODRIGUES, R. F. *Formação continuada regionalizada*: potencialidades e possibilidades dialógicas, colaborativas e crítico-reflexivas. Vitória: Ifes, 2024. *E-book*.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 129-150.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

IBIAPINA, I. M. L. de M. *Pesquisa colaborativa*: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado*: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, M. Â. da S.; DOURADO, L. F. (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:* avaliação e perspectivas. Recife: Anpae, 2018.

NÓVOA, A. *Professores*: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Reflexões sobre formação continuada e a formação a distância. *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 561-567, 2015.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

PERONI, V. M. V. (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado*: implicações para a democratização da educação. Brasília, DF: Líber Livro, 2013.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17-52.

RODRIGUES, R. F. *A ação social do "Movimento Colabora Educação" em políticas educacionais interfederativas*. 2020. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. *Geographia*, Niterói, v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999.

SAVIANI, D. *Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEGATTO, C. I.; ABRUCIO, F. L. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. *Revista do Serviço Público*, Brasília, DF, v. 68, n. 1, p. 85-106, jan./mar. 2017.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, 2005.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente*: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, maio/ago. 2020.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

CAPÍTULO 6
BONITEZA E FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA: DIMENSÕES ÉTICA, ESTÉTICA E POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA DOCÊNCIA CRÍTICO-REFLEXIVA

Viviani Cosme de Oliveira
Rodrigo Ferreira Rodrigues

INTRODUÇÃO

A formação docente contemporânea constitui um campo atravessado por disputas epistemológicas, políticas e pedagógicas. De um lado, persistem perspectivas técnico-instrumentais orientadas por competências, padronização curricular, controle do trabalho docente e performatividade, de outro, afirmam-se abordagens que compreendem a docência como prática social, histórica, ética e política. No interior dessa tensão, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa lugar singular, pois sua trajetória institucional é marcada por descontinuidades, fragilidade de políticas e recorrente subalternização no conjunto das prioridades educacionais.

Os sujeitos da EJA chegam à escola constituídos em densas trajetórias de experiência social. Em muitos casos, retornam após percursos interrompidos pela inserção precoce no trabalho, pelas desigualdades de classe, raça, gênero e território, por responsabilidades familiares ou por processos anteriores de fracasso e exclusão escolar. Ainda assim, tais trajetórias não podem ser lidas apenas sob o signo da falta. Nelas se acumulam leituras de mundo, conhecimentos práticos, repertórios culturais e modos de resistência que tensionam a escola a rever suas categorias de interpretação e seus modos de ensinar.

É precisamente nesse ponto que emerge a questão central deste artigo, por que sujeitos densamente experimentados continuam sendo, com frequência, tratados pela escola como portadores de carências? Que racionalidade sustenta essa inversão e de que modo a formação docente pode contribuir para deslocá-la? A hipótese defendida é que a boniteza, em chave freireana, oferece um princípio formativo capaz de reposicionar o debate sobre a docência na EJA, deslocando-o da lógica do déficit para a lógica do reconhecimento, da experiência e da potência histórica dos sujeitos.

Em Paulo Freire (1996), a boniteza não comparece como ornamento discursivo nem como atributo periférico da ação educativa. Ao afirmar que ensinar exige ética e estética, o autor indica que a prática pedagógica se realiza na articulação entre rigor, sensibilidade, coerência e compromisso com a dignidade humana. Nessa direção, propomos compreender a boniteza como princípio ético-estético-político e epistemológico-formativo da docência, ético, porque implica reconhecer o outro como sujeito de direitos, estético, porque diz respeito à qualidade sensível da relação pedagógica, político, porque recusa neutralidades diante das desigualdades, e epistemológico-formativo, porque orienta modos de produzir conhecimento e de formar professores na relação com as experiências dos educandos.

Nosso objetivo é analisar a boniteza como princípio formativo da docência crítico-reflexiva na EJA, articulando-a às dimensões ética, estética e político-pedagógica da formação continuada. Para tanto, o texto argumenta que a boniteza reorganiza a compreensão do saber docente, da experiência estudantil e da própria relação pedagógica, oferecendo bases para processos formativos mais democráticos, dialógicos e humanizadores. Em diálogo com pesquisas recentes sobre formação continuada na EJA e em contextos territorializados, especialmente Oliveira (2025) e Fontan (2024), sustentamos que tal reorganização não é apenas conceitual, mas possui implicações diretas para a autonomia docente, para a

construção de políticas públicas e para a forma como a escola reconhece os sujeitos da modalidade.

ESTATUTO TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ENSAIO

Nosso estudo configura-se como ensaio teórico de natureza crítico-reflexiva amadurecido no percurso de pesquisas de mestrado sobre formação continuada de educadores, inclusive que atuam na EJA, desenvolvida no âmbito do Laboratório de Práticas e Gestão da Educação no Espírito Santo (LAPRAGEES). Embora dialogue com inquietações produzidas nesse itinerário investigativo, o artigo não apresenta dados empíricos nem pretende oferecer generalizações derivadas de pesquisa de campo. Seu movimento é analítico, interpretativo de compreensão e sentidos atribuídos.

A opção por esse estatuto metodológico exige explicitar seu alcance. Não se trata de tomar a boniteza como metáfora inspiradora, mas de examiná-la como categoria com densidade teórica suficiente para reorientar a discussão sobre formação docente. Assume-se, assim, uma perspectiva hermenêutica e histórico-crítica, centrada na leitura relacional de autores que, por vias distintas, ajudam a pensar docência, experiência, formação, reconhecimento, práxis e políticas públicas.

O eixo teórico principal é freireano, sobretudo pela centralidade atribuída à ética, à estética, ao diálogo, ao inacabamento humano e ao "ser mais" como horizonte de humanização (Freire, 1987, 1996). Em interlocução com esse núcleo, Walter Benjamin (1994) contribui para compreender a experiência como matéria narrável e socialmente partilhável, Maurice Tardif (2014) e Tardif e Lessard (2005) permitem discutir a pluralidade dos saberes docentes e a docência como profissão de interações humanas, António Nóvoa (2009) reforça a dimensão identitária, coletiva e escolar da formação, Donald Schön (1992, 2000), Isabel Alarcão (1996), José Contreras (2002), Selma Garrido Pimenta (2006) e Kenneth Zeichner (2008) ajudam a situar a docência como

prática reflexiva que só se torna criticamente robusta quando articulada à teoria, à história e às condições objetivas de trabalho, Enrique Dussel (2002) acentua a responsabilidade ética diante da exterioridade do outro, Miguel Arroyo (2005) tensiona a EJA como campo de direitos e de responsabilidade pública, e Ibiapina (2008) adensa a discussão sobre colaboração e coprodução do conhecimento na formação.

A interlocução com Fontan (2024) e Oliveira (2025) confere maior concretude ao argumento deste artigo, pois demonstra que a defesa de uma formação dialógica, colaborativa, crítico-reflexiva e territorialmente situada responde a impasses efetivos da política formativa. Nessas produções, a formação continuada aparece não como adereço institucional, mas como dimensão constitutiva da garantia do direito à educação, da autoria e autonomia profissional e da qualificação da prática docente.

BONITEZA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO DA DOCÊNCIA NA EJA

No vocabulário freireano, a boniteza está ligada à inteireza da prática educativa. Ela não designa mero agrado estético, suavização das contradições ou sentimentalização da relação pedagógica. Ao contrário, remete à coerência entre discurso e ação, à seriedade do compromisso educativo, à recusa do autoritarismo e à defesa de uma autoridade democrática fundada no respeito, no rigor e na abertura ao diálogo (Freire, 1996). A boniteza é, nesse sentido, uma forma ética de presença no mundo e um modo sensível de sustentar a tarefa de ensinar e aprender com sentido.

Tomá-la como princípio formativo implica reconhecer que a formação docente não se esgota na aquisição de métodos, técnicas ou repertórios didáticos. O trabalho do professor envolve julgamento, interpretação, escuta, leitura de contextos, posicionamento diante de conflitos e capacidade de produzir mediações pedagógicas coerentes com a dignidade dos sujeitos. Na EJA, essa exigência torna-se ainda mais aguda, pois a docência se

realiza em uma modalidade historicamente tensionada pela exclusão, pelo estigma e pela recorrente deslegitimação dos saberes trazidos pelos estudantes.

Defender a boniteza como princípio formativo significa, então, sustentar que a docência precisa ser pensada a partir de uma ética do reconhecimento. Em vez de organizar o trabalho pedagógico pela gramática da insuficiência, expressa em classificações como "alunos atrasados", "defasados" ou "carentes", a formação passa a se orientar pela legitimidade das experiências, pela dignidade cognitiva dos sujeitos e pela responsabilidade de construir relações pedagógicas não humilhantes. Trata-se de um deslocamento relevante, no qual o problema deixa de ser "como compensar faltas" e passa a ser "como produzir mediações formativas que reconheçam sujeitos historicamente desautorizados como portadores de saber e de palavra".

É nesse horizonte que se delineia uma concepção de pedagogia que compreende a docência como prática implicada com o outro e com a produção de sentidos. Nessa direção, Oliveira (2025, p. 30-31) explicita que

> Uma pedagogia fundada na ética, no que se refere ao respeito à dignidade humana, aos saberes e marcas que estes sujeitos carregam, e à própria autonomia dos educandos. Uma pedagogia preocupada com a estética, com a "boniteza" das histórias de vida, da valorização da educação popular, da construção impregnada de sentido e, portanto, conectada às especificidades do seu público, o que lhe configura lugar de acolhida e pertencimento. Do despertar para a sensibilidade, que toca e que faz sentir. Por fim, uma pedagogia que não abra mão do rigor científico, do compromisso e da competência necessária a oferecer condições para o estabelecimento de uma educação dialógica, e, portanto, reflexiva e crítica sobre o seu modo de ser e estar no mundo.

Nessa formulação, a boniteza assume também estatuto epistemológico-formativo. Ela é epistemológica porque incide sobre a própria produção do conhecimento pedagógico, uma vez

que não há construção compartilhada de saber quando o outro é previamente reduzido à carência, ao silêncio ou à incapacidade. E é formativa porque interpela a constituição do professor, exigindo dele uma postura reflexiva, crítica e relacional. A boniteza, portanto, não opera apenas sobre a sala de aula, opera sobre a concepção de docência, de formação e de escola.

EXPERIÊNCIA, NARRATIVIDADE E RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS DA EJA

A aproximação com Walter Benjamin (1994) permite adensar essa discussão. Ao distinguir a vivência imediata, fragmentada e muitas vezes não elaborada, da experiência que se torna narrável e partilhável, o autor oferece uma chave fecunda para pensar os estudantes da EJA. Esses sujeitos não chegam à escola como páginas em branco. Chegam marcados por trabalho, migração, cuidado familiar, exclusões, lutas cotidianas, pertencimentos culturais e percursos interrompidos. O empobrecimento, nesse caso, não está nos sujeitos, mas na incapacidade institucional de converter tais experiências em matéria legítima de formação.

Essa observação é decisiva. Quando a escola insiste em ler as trajetórias dos estudantes exclusivamente pelo prisma da falta, ela transforma experiências densas em déficit escolar. A boniteza, ao contrário, funciona como gesto de restituição simbólica, reconhece que há conhecimento nas histórias de vida, nos repertórios práticos, nas leituras de mundo e nas formas de resistir. Isso não significa idealizar o vivido, tampouco reduzir a prática educativa à celebração de experiências. Significa afirmar que a elaboração crítica do conhecimento escolar ganha potência quando dialoga com o mundo efetivamente vivido pelos educandos.

Tal argumento converge com a formulação freireana de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 1989). Na EJA, essa precedência é particularmente expressiva. Os estudantes trazem consigo leituras acumuladas em contextos de trabalho, de sobrevivência e de participação social que precisam ser

reconhecidas como ponto de partida legítimo para a ação pedagógica. A boniteza, nesse horizonte, nomeia a qualidade dessa relação, uma relação que escuta antes de classificar, interpreta antes de rotular e problematiza sem desqualificar.

Oliveira (2025) reforça esse ponto ao demonstrar que, em processos formativos construídos com educadores da EJA, a escuta sensível, a valorização das histórias de vida, a pluralidade dos sujeitos e a defesa da docência como ato político emergem como elementos centrais de uma formação humanizadora. A dimensão ética aparece, então, como compromisso com a dignidade e a escuta, a estética, como boniteza e valorização da experiência, e a dimensão político-pedagógica, como compreensão da EJA enquanto prática de direitos e de transformação social.

DO PROFESSOR REFLEXIVO AO PROFESSOR CRÍTICO-REFLEXIVO

A discussão sobre boniteza torna-se ainda mais consistente quando articulada ao debate sobre o professor crítico-reflexivo. A contribuição de Schön (2000) permanece incontornável ao mostrar que o trabalho docente não se resolve pela simples aplicação de técnicas previamente definidas. Situações pedagógicas concretas envolvem incerteza, conflito de valores, singularidade dos sujeitos e contingências institucionais, o que torna a reflexão-na-ação e a reflexão-sobre-a-ação dimensões centrais da profissionalidade docente.

Todavia, a incorporação da noção de professor reflexivo não pode ser feita de maneira ingênua. Como destacam Pimenta (2006), Contreras (2002) e Zeichner (2008), a reflexão se enfraquece quando reduzida ao plano individual, como se bastasse ao professor voltar-se para a própria experiência para produzir respostas suficientes aos dilemas da prática. Esse risco conduz a uma forma de praticismo, valoriza-se a experiência, mas enfraquece-se a mediação teórica, histórica, social e política necessária para compreendê-la criticamente.

É nesse ponto que a noção de professor crítico-reflexivo se torna mais relevante. Pimenta (2006) defende que a identidade docente não deve permanecer apenas na chave do "reflexivo", mas avançar para a figura do intelectual crítico, capaz de problematizar contradições e compreender sua ação no interior de processos sociais mais amplos. Em consonância com essa perspectiva, Contreras (2002) insiste que a prática reflexiva digna desse nome precisa ultrapassar o mero ajuste técnico da ação e buscar a transformação das condições em que o ensino se produz, orientando-se por valores de igualdade e justiça. Alarcão (1996), por sua vez, entende a reflexão crítica como movimento de reencontro da identidade e de emancipação do sujeito, enquanto Ghedin (2006) chama atenção para a passagem da alienação da técnica à autonomia da crítica.

As contribuições de Fontan (2024) e Oliveira (2025) ajudam a recolocar esse debate no âmbito da EJA. Em ambas as pesquisas, a formação crítico-reflexiva não aparece como introspecção individual, mas como processo coletivo de problematização da prática, de diálogo entre pares e de leitura crítica dos contextos em que a docência se realiza. A boniteza, nessa chave, impede que o professor crítico-reflexivo seja pensado como mero gestor eficiente de situações complexas, ela o reinscreve como sujeito ético, político e sensível, comprometido com a produção de relações pedagógicas não humilhantes e com a ampliação das possibilidades de participação crítica dos educandos.

SENSIBILIDADE, ACOLHIMENTO E AUTONOMIA DOCENTE

Se a boniteza redefine o modo de olhar para os estudantes, ela redefine igualmente o modo de compreender o professor. A docência, nesse quadro, não pode ser pensada como exercício autossuficiente de transmissão de conteúdos, mas como prática relacional na qual o ser-professor se constitui no encontro com o outro. É por isso que a sensibilidade, longe de equivaler a sentimentalismo, precisa ser compreendida como condição pedagógica de leitura da realidade, de interpretação das demandas do contexto e de construção de respostas eticamente implicadas.

Essa perspectiva aproxima-se da ética da libertação de Dussel (2002), para quem a responsabilidade ética emerge da interpelação do outro, sobretudo daquela cuja dignidade foi historicamente negada. Na EJA, o outro que interpela a docência é o estudante cuja trajetória escolar foi interrompida, silenciada ou deslegitimada. Sua presença obriga a escola a responder. E a resposta pedagogicamente consistente não pode ser nem piedade abstrata nem neutralidade burocrática, precisa ser reconhecimento, escuta, mediação e compromisso com condições concretas de aprendizagem.

Nesse ponto, o acolhimento assume centralidade. Não como gesto apenas afetivo ou protocolar, mas como postura ético-política. Acolher, na EJA, é reconhecer que os estudantes não precisam ser tolerados pela instituição escolar, mas legitimados em suas histórias, seus tempos, seus saberes e seus modos de existir. A boniteza manifesta-se precisamente nessa recusa da violência simbólica que humilha, infantiliza ou reduz a experiência adulta à ignorância a ser corrigida.

Falar em professor crítico-reflexivo implica, portanto, falar também em autonomia docente. Tal autonomia não se confunde com espontaneísmo, improvisação ou soberania individual desligada do projeto público da educação. Ao contrário, designa a capacidade profissional de julgar, decidir e agir responsavelmente

diante de situações concretas, mobilizando saberes teóricos, experienciais, curriculares e ético-políticos (Contreras, 2002). Tardif e Lessard (2005) aprofundam essa compreensão ao mostrar que a docência é profissão de interações humanas, por isso, sempre que a política educacional tenta reduzir esse trabalho à execução uniforme de procedimentos, empobrece a docência e rebaixa o professor a operador de decisões alheias.

Oliveira (2025) e Fontan (2024) mostram, por vias distintas, que processos formativos dialógicos e colaborativos ampliam a autoria pedagógica, favorecem a reflexão sobre a prática e fortalecem a compreensão da escola como espaço de luta por direitos. A boniteza, nesse sentido, não é adorno moral do professor reflexivo. Ela qualifica a autonomia docente ao vinculá-la a rigor, responsabilidade pública, escuta e compromisso com a dignidade dos sujeitos da EJA.

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO POLÍTICA PÚBLICA, DIALÓGICA E TERRITORIAL

Assumir a boniteza como princípio formativo tem consequências diretas para a formação continuada de professores e para as políticas públicas voltadas à EJA. Em primeiro lugar, essa perspectiva tensiona modelos de formação centrados exclusivamente em desempenho, padronização e treinamento técnico. Tais modelos tendem a reduzir a docência a protocolos de execução, desconsiderando justamente aquilo que faz do trabalho pedagógico uma prática complexa, a leitura dos sujeitos, a interpretação do contexto, a mediação entre saberes, a resposta ao imprevisto e a responsabilidade ética diante da diferença.

Nóvoa (2009) é contundente ao defender a escola como lugar da formação dos professores, isto é, como espaço de análise partilhada das práticas e de transformação da experiência coletiva em conhecimento profissional. Fontan (2024) aprofunda esse debate ao mostrar que a previsão normativa da formação continuada não garante, por si só, sua implementação coerente com

princípios crítico-reflexivos, dialógicos, colaborativos e regionalizados. Há, portanto, uma diferença decisiva entre política de cursos e política de formação, a primeira tende a ser episódica, conteudista e certificadora, a segunda é processual, situada, investigativa e vinculada ao projeto pedagógico e ao território.

A dimensão territorial merece destaque especial. Embora o presente artigo trate da EJA e não de uma experiência de educação infantil, a discussão de Fontan (2024) é potente pois demonstra que a formação só ganha densidade quando dialoga com realidades concretas, com necessidades locais e com identidades territoriais específicas. Em termos mais amplos, isso significa reconhecer que a formação continuada não pode ser pensada abstraindo os espaços efetivamente vividos pelos sujeitos. Santos e Silveira (2000) ajudam a sustentar esse argumento ao assinalar a existência de um imperativo territorial na produção da educação. Na EJA, tal imperativo se torna ainda mais visível, pois as trajetórias dos estudantes estão estreitamente ligadas ao trabalho, à mobilidade urbana, às desigualdades regionais e aos modos concretos de inserção social.

Também por isso a formação continuada precisa ser compreendida como política pública. Höfling (2001) contribui para deslocar a formação do registro da iniciativa episódica ou da benevolência administrativa para o campo das obrigações estatais. Em matéria educacional, isso significa que redes de ensino não podem tratar a formação como favor, compensação eventual ou evento administrativo. Trata-se de dimensão constitutiva da política educacional e da garantia do direito à educação.

Além disso, a discussão recente sobre profissionalidade docente adverte que a política formativa entra em tensão quando passa a ser disputada por racionalidades gerenciais, padronizadoras e performativas. Rodrigues (2020) e Ball (2004) permitem nomear esse risco, a formação pode deixar de ser espaço de autoria, reflexão e coprodução do conhecimento para tornar-se dispositivo de alinhamento, implementação e controle. O problema, portanto, não é a interlocução com agentes externos em

si, mas a substituição do sentido público da formação por agendas que reduzem o professor à condição de executor. A boniteza, tomada como princípio ético-estético-político, funciona aqui como critério crítico, políticas coerentes com ela devem ampliar participação, autonomia, tempo institucional, diálogo entre rede, escola e universidade e reconhecimento das especificidades da EJA, não convertê-las em retórica para encobrir tutela tecnoburocrática.

Em convergência com Ibiapina (2008), Oliveira (2025) reforça que a formação continuada se fortalece quando assume caráter colaborativo, isto é, quando professores deixam de ocupar o lugar de meros destinatários de orientações e passam a coproduzir sentidos, análises e alternativas para os problemas do cotidiano escolar. Nesse ponto, a boniteza incide diretamente sobre a política de formação, ela exige processos continuados que valorizem escuta, autoria profissional, vínculo com o território, análise crítica da prática e salvaguardas contra a instrumentalização tecnicista da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite sustentar que a boniteza, em chave freireana, pode ser compreendida como princípio formativo da docência crítico-reflexiva na EJA. Ao articular ética, estética, política e produção do conhecimento, a categoria oferece uma via consistente para deslocar o debate da centralidade da técnica para a centralidade da relação pedagógica, sem com isso renunciar ao rigor intelectual, à intencionalidade didática e à responsabilidade docente.

Esse deslocamento é decisivo em uma modalidade cujos estudantes, com frequência, foram historicamente interpretados a partir da carência. Ao enfatizar reconhecimento, experiência, narratividade, escuta e dignidade, a boniteza permite reposicionar o olhar pedagógico, não se trata de negar as desigualdades que atravessam os sujeitos da EJA, mas de recusar que tais desigualdades esgotem a leitura de suas trajetórias. Entre a

romantização da experiência e sua desqualificação como déficit, defendemos uma mediação crítica nas histórias de vida dos estudantes constituindo matéria legítima de formação quando são pedagogicamente acolhidas, problematizadas e articuladas ao conhecimento escolar.

A interlocução com os autores nos permite demonstrar que a boniteza não é adjetivo decorativo no léxico freireano. Ela designa um princípio que reorganiza a docência em três níveis articulados, no plano ético, como reconhecimento do outro, no plano estético, como qualidade sensível da relação pedagógica, e no plano político-pedagógico, como recusa de neutralidades diante da desigualdade. Em razão disso, a boniteza também incide sobre a formação continuada, exigindo processos públicos, colaborativos, dialógicos e territorialmente atentos às especificidades da EJA.

Conclui-se, assim, que afirmar a boniteza na EJA é afirmar a possibilidade de uma escola que não reproduza a humilhação simbólica sofrida por muitos de seus estudantes, mas que produza reconhecimento, sentido e elaboração crítica da experiência com efeitos dessa formulação em contextos específicos de formação continuada, o que constitui agenda para outras investigações futuras. Ainda assim, a hipótese aqui sustentada oferece elementos para pensar currículos, práticas e políticas de formação comprometidos com uma educação mais democrática, humanizadora e intelectualmente exigente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (org.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.* Porto: Porto Editora, 1996.

ARROYO, Miguel G. *Educação de jovens e adultos:* um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (org.).

Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BALL, Stephen J. *Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BENJAMIN, Walter. Experiência e pobreza. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. *O narrador:* considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores.* São Paulo: Cortez, 2002.

DUSSEL, Enrique. *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.* Petrópolis: Vozes, 2002.

FONTAN, Clarisse Oliveira da Rocha. *A formação continuada de professores crítico-reflexivos:* possibilidades e potencialidades do fazer pedagógico colaborativo, dialógico e regionalizado. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

FONTAN, Clarisse Oliveira da Rocha; RODRIGUES, Rodrigo Ferreira. *Formação continuada regionalizada:* potencialidades e possibilidades dialógicas, colaborativas e crítico-reflexivas. Vitória: Ifes, 2024. E-book.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: GHEDIN, Evandro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *O professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.* São Paulo: Cortez, 2006.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, 2001.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. *Pesquisa colaborativa:* investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado:* novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, António. *Professores:* imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Viviani Cosme de. *A formação continuada com profissionais da EJA na perspectiva crítico-reflexiva:* um olhar sobre as dimensões ética, estética e político-pedagógica dos saberes docentes. 2025. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2025.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *O professor reflexivo no Brasil:* gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Rodrigo Ferreira. *A ação social do "Movimento Colabora Educação" em políticas educacionais interfederativas.* 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, María Laura. *O ensino superior público e particular e o território brasileiro.* Brasília: ABMES, 2000.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo:* um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

CAPÍTULO 7
DOCÊNCIA COMO PRÁXIS SOCIAL: INTERPRETAÇÕES DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO À LUZ DO LIVRO PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Marizete Andrade

INTRODUÇÃO

As disputas atuais em torno da formação docente explicitam a tensão persistente entre concepções que reduzem a docência ao mero exercício de habilidades e aquelas que a compreendem como prática social historicamente situada. Em um contexto educacional marcado pela hegemonia do ideário neoliberal, expressa em políticas de padronização curricular, bem como no controle e na racionalização do tempo pedagógico, ambos alheios às especificidades dos espaços educativos, a dinâmica formativa de educadores tende a ser orientada pela racionalidade do mercado, que esvazia sua dimensão ético-política. Essa dimensão, por seu turno, é fortemente defendida pelo campo crítico que atua na realidade educacional. É justamente nesse cenário que o pensamento de Paulo Freire, especialmente em Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à Prática Educativa, se apresenta como contraponto e adquire renovada densidade analítica.

Publicada no ano de 1996, como a última obra elaborada por Freire antes de seu falecimento, *Pedagogia da Autonomia* desenvolve reflexões sobre os saberes fundamentais ao exercício docente progressista ou crítico, articulando fazer pedagógico, responsabilidade política e compromisso ético com a dignidade humana enquanto dimensões indissociáveis do ato de ensinar. A questão da ética relativa à formação docente, neste livro, não está

restrita a um conjunto de valores de caráter normativo, mas revela uma compreensão ontológica da educação, sintetizada a partir de intercâmbios históricos e sociais determinados.

Muitos dos aspectos discutidos na obra já estavam presentes nas preocupações de Freire acerca do fazer pedagógico progressista. Todavia, a retomada da questão do processo formativo docente, articulada à reflexão sobre a prática educativa e à autonomia como princípio da ação educativa, não configura um movimento circular ou meramente reiterativo. Ao contrário, o retorno a temas anteriormente formulados, especialmente em Pedagogia do Oprimido (1970), evidencia o esforço do autor em aprofundar a compreensão da educação emancipadora, incorporando análises mais sistematizadas sobre os saberes fundamentais à prática docente.

É nesse sentido, por exemplo, que a noção de inconclusão do ser humano, entendida como um permanente movimento de busca por interferência histórica, fundamenta a discussão sobre a curiosidade ingênua e a curiosidade epistemológica, desenvolvida de modo rigoroso e sistemático. Essa recorrência justifica a convicção freiriana de que treinar e formar não são sinônimos.

No debate educacional a obra *Pedagogia da Autonomia* tem ampla inserção, contudo, no que diz respeito à formação de educadores do campo esta incorporação opera, em grande medida, de forma inspiracional ou normativa, ressaltando aspectos como autonomia e compromisso social. De certo modo, a presença ontológica e política das categorias freirianas para compreender o trabalho dos educadores como prática socioetária em espaços de conflitos estruturais ainda é restrita. Neste movimento, a ideia de docência como prática intervencionista tende a ser assimilada de modo generalista, desarticulada das determinações históricas específicas que moldam o mundo agrário e as condições concretas da permanência social da população camponesa. Diante disso apresentamos a seguinte problemática, em que medida categorias nucleares da obra *Pedagogia da Autonomia*, especialmente práxis, inconclusão humana e intervenção na materialidade, possibilitam

compreender o percurso formativo de educadores do campo, não somente como prática pedagógica crítica, mas como dimensões constitutivas das lutas sociais que conformam a reprodução socioeconômica do campesinato nas condições históricas atuais?

O objetivo central deste estudo é reconstituir analiticamente as três categorias acima citadas, exploradas por Freire em *Pedagogia da Autonomia*, e discutir como é possível por meio delas interpretar a formação de educadores como situação historicamente determinada, caracterizada pelas contradições estruturais inerentes ao universo agrário.

Este estudo, de natureza bibliográfica, será desenvolvido através da análise categorial de caráter reconstrutivo do livro de Paulo Freire *Pedagogia da Autonomia* em interlocução com conceitos da Educação do Campo e o materialismo histórico. Justifica-se a opção por este último conceito pelo fato de ele tratar, de forma relacional, o trabalho como dimensão ontológica, a natureza humana e a reprodução social. Não é o caso de apresentar uma interpretação profunda e densa da obra freiriana, mas uma reconstrução teórica norteada pelo problema delimitado, na qual as categorias priorizadas são refletidas e deslocadas para as situações agrárias particulares, assumindo o papel de mediações para interpretar a constituição docente nesse contexto.

DOCÊNCIA COMO INTERVENÇÃO NO MUNDO

Em *Pedagogia da Autonomia,* Freire elabora a distinção entre formação de treinamento, recusando, como fez em outras obras, a concepção de que o ensino se constitui como processo de transferência de saberes historicamente acumulados. Para esta última compreensão de prática educativa associa-se o aprimoramento de habilidades e técnicas, que não posiciona o ato de ensinar e aprender em situações de trocas subjetivas entre os sujeitos envolvidos nesta relação. Todavia, a concepção de ensino defendida por Freire, por sua própria natureza, se converte em ato político através do qual o educador participa da transformação do

mundo. Logo, a atividade docente não é alheia, tampouco exterior ao movimento da história, mas é concebida como exercício de interferência na realidade.

Esta compreensão adquire densidade particular quando a utilizamos como referência para pensar a formação de educadores do campo. As comunidades campesinas são marcadas por diferentes formas de tensionamentos e contradições, que se originam e se desenvolvem a partir do modelo econômico hegemônico que, por essência, nega o direito dos povos de compreender e agir na esfera social fundamentados em sua historicidade e sua cultura a favor da emancipação. Formar educadores para atuar nestes espaços implica reconhecer que a prática pedagógica também é colocada em disputa no cenário das correlações de força que estruturam as relações sociais agrárias. O educador não age em meio neutro, mas em territorialidades onde a própria condição camponesa e o sentido dela estão inseridos no jogo de interesses em conflito.

A formação de educadores do campo, orientada para a intervenção em múltiplos espaços sociais, fundamenta-se no fato de que a Educação do Campo, simultaneamente política pública e projeto, constitui-se no interior das lutas dos povos que vivem e trabalham na terra, tendo como horizonte o direito à permanência histórica e à reprodução social. Nesse sentido, o pensamento de Freire mostra-se pertinente ao enfatizar a indissociabilidade entre prática pedagógica, posicionamento político e responsabilidade histórica do educador.

Conceber os processos educativos inerentes à construção da identidade de educadores do campo implica organizar o processo formativo a partir das experiências sociais, produtivas e culturais que caracterizam a vida dos educandos, convertendo essas experiências em objeto de leitura e interpretação pedagógica. “Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? ” (Freire, 2023, p. 96). A, preparação docente, como pontua Freire, deve insistir na constituição desse saber, reconhecendo a influência decisiva que o

horizonte ecológico, social e econômico exerce sobre os sujeitos e sobre as dinâmicas educativas.

No âmbito da preparação dos educadores no contexto agrário, assume-se a ideia de docência como o exercício para promover espaços e momentos que oportunizem o despertar dos estudantes para a compreensão da realidade agrária em suas múltiplas expressões. Sejam elas as formas de disputas que estão colocadas como organização da vida e trabalho a partir de lógicas distintas, processos contemporâneos de reestruturação agrária que têm produzido formas intensificadas de expropriação territorial, precarização das condições de existência e restrição de direitos das populações do campo. Sejam, também, as ações criativas que caracterizam o universo sociocultural no qual práticas produtivas e experimentações técnico-agrícolas configuram formas historicamente produtoras de conhecimento.

Formar educadores do campo tendo em vista esses referenciais, implica tencionar concepções historicamente consolidadas na educação brasileira que contribuíram para a consolidação de teorias pedagógicas centradas na transmissão de conteúdos previamente legitimados como socialmente necessários.

Essa perspectiva, presente em diferentes reformas educacionais ao longo do tempo, contribuiu para a dissociação entre escola, sociedade e trabalho, em contraste com propostas formativas que compreendem a docência como prática histórica. A separação entre tempos-espaços educativos e os fundamentos da vida coletiva e do trabalho constitui um traço próprio de formações escolares organizados sob a divisão do trabalho. Esta ruptura tende a incidir na constituição de sujeitos cujas práticas e expectativas se ajustam às formas predominantes de organização da sociedade, o que pode ser compreendido, em chave crítica, como um dos mecanismos de reprodução das relações dominantes.

Em Freire (2023, p. 97), considerando os interesses das classes dominantes, "não há dúvida de que a educação é prática imobilizadora e ocultadora de verdades". No entanto, diante de

certas circunstâncias, a educação hegemônica poderá manifestar-se de maneira progressista à sua maneira, "progressista pela metade".

Os avanços propostos pela classe detentora dos meios de produção no campo educacional são orientados para renovar-se e conservar-se a um só tempo. Ou seja, o conteúdo será o mesmo, mas envolto em estrutura diferente. Por isso, de nossa parte seria uma postura ingênua "esperar que a bancada "ruralista" aceitasse quieta e concordante a discussão, nas escolas rurais e mesmo urbanas do país, da reforma agrária como projeto econômico, político e ético da maior importância para o desenvolvimento nacional." (Freire, 2023, p.97).

Formar educadores do campo exige articular os processos formativos às experiências sociais, produtivas e culturais que estruturam as comunidades rurais. Não se pode conceber o trabalho dos educadores apartados das determinações que fazem com que a história se configure de tal maneira e não de outra qualquer. Compreender a sociabilidade como produção humana e não como resultado do acaso é condição necessária para uma leitura crítica das situações concretas de reprodução social.

As questões que atualmente potencializam a precarização do trabalho no campo precisam ser entendidas à luz de decisões humanamente tomadas. A ausência de avanços na reforma agrária, a recorrente flexibilização da legislação ambiental e o agravamento da crise climática não podem ser compreendidos como fenômenos isolados, mas como expressões de decisões estatais, arranjos institucionais e interesses econômicos que estruturam a política agrária e ambiental, que refletem as correlações de força na sociedade em que o modelo de desenvolvimento orientado pela acumulação de capital sobrepõe a reprodução ampliada da vida.

Ser educador do campo progressista pressupõe a tarefa de pensar os dilemas humanos em sua historicidade, ou seja, envolve a análise histórica dos tensionamentos sociais que configuram os territórios agrários. Daí que o conteúdo formativo desses sujeitos tende a tomar o que é concreto como ponto de partida, ou seja, os processos formativos se organizam a partir das experiências sociais

que definem a consciência dos educandos. Em outros termos, tudo o que é conhecido e vivido é a grande referência analítica e pedagógica. Como ponto de chegada se colocam as perspectivas futuras, não como tempo de divagação de ideias, mas uma aproximação com diferentes formas coletivas de organização social que buscam responder às contradições vivenciadas no contexto agrário, suas estratégias de luta e as questões do destino histórico dos camponeses.

A atualidade de Freire justifica-se, aqui, na concepção de docência como prática social implicada em conflitos estruturais. A formação de educadores do campo expressa aquilo que, em *Pedagogia da Autonomia*, aparece como princípio ontológico da educação, "Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o fato de que como experiência especificadamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo" (Freire, 2023, p.96)

FORMAÇÃO COMO *PRÁXIS*

Em Freire a *práxis* é um ciclo em permanente movimento que envolve ação e reflexão. Não é suficiente que os problemas que as pessoas enfrentam sejam restritos à esfera do diálogo. O que importa de fato, é unir esforços no sentido de mudar a situação vivenciada após a compreensão crítica da realidade. Este ciclo é interminável. "A reflexão crítica sobre a prática se torna exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo" (Freire, 2023, p.24).

O processo de educação crítica e emancipadora que Freire defende, é naturalmente práxis conscientizadora e consciente, que envolve a compreensão do sujeito sobre sua própria capacidade de entender o mundo o qual está inserido. Esta noção de saber-se cognoscente possibilita o reconhecimento de que o indivíduo é, deste modo, ser que age no âmbito do concreto, ou seja, opera transformando a si mesmo e aos outros.

O sentido de pensar o movimento histórico e como a história é realizada está na possibilidade de alterar o curso das coisas direcionando para o que Freire chama de emancipação do ser, processo no qual os oprimidos vão se libertando das estruturas elaboradas e operadas pela hegemonia que os aprisiona em uma lógica de existência que restringe a plena manifestação da humanidade.

As propostas formativas da Educação do Campo, como a alternância entre tempo e espaço educativo, buscam materializar esta perspectiva de práxis. As duas dimensões interagem de forma permanente para que o conhecimento não seja uma abstração, distante da vida, mas um instrumento de interpretação dos fenômenos que constituem as condições históricas de realização social. Esta dinâmica não está certamente dada, precisa ser construída.

Para Misoczky (2023) a sistematização do consenso intersubjetivo dos explorados resulta na perda de legitimidade do sistema. Além disso, a reflexão crítica, cientificamente fundamentada, sobre a situação do oprimido é um momento existencial, prático e histórico. Esse momento inclui a composição de bases organizativas, que explicitam o consenso contra-hegemônico em lutas concretas e na proposição de alternativas.

No caso específico da Educação do Campo, as incursões e as vivências comunitárias são estruturadas a partir das problemáticas que os trabalhadores rurais enfrentam e que são colocadas para reflexões com profundidade desde sua origem, razões de permanência e formas de superação. Trata-se, acima de tudo, de prática de humanização do ser.

A ética crítica de Freire se realiza de modo particular na práxis de uma educação que ressalta a liberdade e autonomia como condição para que os trabalhadores superem o opressor internalizado. Essa práxis transformadora concreta de libertação, fruto da organização dos explorados, somente torna-se possível pelo processo de conscientização. Vale enfatizar que na Educação do Campo existe, no processo formativo dos educadores, uma

multiplicidade de espaços que oportunizam ao sujeito em maturação intelectual aproximar-se das contradições do campesinato das quais se retira conteúdo para reflexão.

Ao debater de forma rigorosa a complexa e irresoluta questão da ideologia e suas reverberações nas interações sociais, na luta política, na filosofia e em outras esferas, Konder (2020) destaca que há um nível de atividade da consciência que é essencial para entendermos como a ideologia se manifesta, trata-se do nível da percepção cotidiana das relações sociais. Importantes transformações na história nas circunstâncias em que vivem os seres humanos são desencadeadas por ideias, sentimentos, convicções que em um primeiro momento podem se manifestar por qualidades excepcionais de sensibilidade e inteligência. Essas transformações, apenas se concretizam de modo efetivo, produzindo resultados duradouros, por vezes irreversíveis, à medida que são incorporados pelo modo de vida, comportamento, hábitos, em sua existência. Ainda que a consciência cotidiana não seja uma falsificação do real, ela apresenta certas limitações.

A consciência cotidiana será superada pela chamada consciência filosófica, ou pelo que Freire chama de consciência crítica. Esta reflexão mais sistemática exige que a pessoa elabore ou investigue as experiências. O contato por si só com um espaço específico, a aproximação com um fenômeno, a criação de práticas sociais não leva o indivíduo a alcançar novos patamares de consciência. Este fim implica na prévia e necessária compreensão da realidade baseada na análise das mediações históricas e sociais e na busca pelo entendimento da totalidade

O pensamento de Freire de que a objetividade precisa ser revelada é substância referencial de condução das atividades realizadas no tempo comunidade no arranjo formativo dos educadores do campo em suas múltiplas formas de realização. Assim, uma visita técnica a uma experiência agroecológica familiar, interlocução com lideranças sindicais e dos movimentos sociais, estudar as consequências do avanço cada vez mais potencial do capitalismo como as tragédias ambientais, conhecer as escolas do

campo e sua organicidade fazem parte da iniciativa de colocar o sujeito para interpretar as condições de sua existência, agir sobre ela e pensar sobre esta ação.

Existe uma força transformadora na interpretação das práxis empreendidas por Freire que envolve a codificação da reflexão sobre o contato individual e coletivo na realidade em circunstâncias determinadas e, portanto, sobre a esfera da ação. Refletir sobre as intervenções na vida coletiva requer fazer uso da teoria, que será testada e reformulada a partir da experiência reflexiva das relações cotidianas.

O percurso formativo dos educadores do campo pressupõe colocar em perspectiva analítica a complexidade do universo agrário, pois não é possível agir sobre um contexto desconhecido. Existe uma intencionalidade que está colocada desde o momento originário do processo formativo que do ponto de vista da luta social, é irrenunciável. Os educadores que irão produzir e coordenar as ações pedagógicas formais e informais precisam desenvolver a capacidade de desencadear e conduzir práticas sociais mais amplas, que não se restringem ao universo escolar vinculado ao sistema de ensino.

A busca pela unidade entre trabalho, luta coletiva e conhecimento inerente a constituição da Educação do Campo passa pela relação pessoa - mundo, como colocada por Freire. Neste caso, o mundo seria uma objetividade exterior ao ser, mas é uma materialidade que o indivíduo conhece e nela intervém; não se trata de espaço imutável, mas um lugar de confronto. As relações estabelecidas entre a experiência individual estão entrelaçadas com a totalidade da vida. Isso implica que a realidade não é espaço meramente contemplativo, mas passível de intercâmbios entre os membros da coletividade humana e entre eles e o meio natural.

A noção de práxis desenvolvida por Freire é importante chave analítica para situar a formação de educadores do campo na dimensão das lutas sociais que elabora uma série de tarefas para estes sujeitos sociais. Dessa perspectiva, elevar-se à condição de sujeito social crítico e autônomo será possível conforme for

provocado a enfrentar as circunstâncias da existência, renunciar certos comportamentos, tender a reconhecer-se como ser criativo e dinâmico. Uma coisa é assumir tarefas políticas a serviço da superação das estruturas opressivas, outra coisa é compreender os motivos de ter que realizá-las.

INCONCLUSÃO HUMANA E PRÁTICA EDUCATIVA

A terceira dimensão refere-se à ontologia freiriana da inconclusão humana. Para Freire (2023) o inacabamento é uma experiência vital, porém, somente os seres humanos possuem consciência desta condição. As outras espécies não possuem a capacidade criativa dos homens e mulheres de modificar o suporte, ou seja, o meio natural para atender às necessidades de ordens espirituais e biológicas que resulta na alteração da qualidade do espaço onde habitam. Os animais vivem em relação à realidade objetiva em situação de acomodação, por isso não fazem história e nem produzem cultura. Estas atividades exigem o acúmulo de um patrimônio material e de memoriais que são produzidos pelas formas efetivas de transformar o ambiente.

Conforme Tonet (2005), assim como a linguagem e o conhecimento, a educação é inseparável da intervenção humana no ambiente material e social, compreendida pelo autor como trabalho em seu sentido ontológico, tal como formulado a partir pensamento de Marx. A intervenção na realidade, é uma atividade social e, assim, sua concretização requer dos indivíduos, apropriação de elementos inerentes às experiências coletivas como comportamentos e habilidades. O indivíduo se torna de maneira efetiva membro do grupo humano através desta apropriação. Deste modo, o autor identifica que a finalidade da ação educativa "consiste em propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da história da humanidade" (Tonet, 2005, p. 477).

Quando o ser humano percebe sua condição de inacabamento, também reconhece que o universo não é algo que está dado e imutável, mas histórico, e tudo o que existe é passível de transformação. Deste modo, a consciência da própria incompletude é reveladora da consciência da inconclusão do mundo**.** Isso leva o indivíduo a não aceitar as situações de existência como fruto do acaso ou como destino, mas compreender sua condição como tarefa histórica.

As transformações estruturais que o campesinato brasileiro precisa passar para efetivar a justiça social em larga escala, como um programa de reforma agrária que seja humanizante e humanizador, fundamenta-se em um permanente pensar crítico em torno destas mudanças qualitativas e das consequências que dela resultarão. Para Freire (2020), qualquer postura ingênua diante deste processo, pode gerar erros e equívocos graves. Um dos equívocos pode ser o de conceber a ação transformadora como um ato mecânico, por meio do qual a estrutura fundiária vigente cederia lugar para uma forma mais igualitária de acesso à terra. Qualquer iniciativa de mudança e sua condução necessita de organização dos camponeses como sujeitos de mudança e não objetos nesta transformação. A consciência da incompletude que impede a acomodação gera curiosidade, inquietação e diálogo, aspectos intrinsicamente relacionados com a educabilidade e a responsabilidade ética diante dos outros. A prática docente, neste horizonte, se converte em importante mediação para explorar a motivação humana de incomodar-se diante dos fatores que limitam a existência e, face a estas limitações, apresentar capacidade de apresentar certas respostas.

Por muitos anos os camponeses foram silenciados pelo poder hegemônico e tiverem em muitas ocasiões suas histórias contadas e escritas, nas formas oficiais de registros, por muitas pessoas que os concebiam como resquícios do passado, personagens de um lugar geográfico e político que precisava ser reformulado conforme os parâmetros do pensamento moderno. Atualmente, como fruto das lutas dos trabalhadores rurais, especialmente a partir dos anos

1990, os trabalhadores rurais passaram a ocupar lugares até então restritos à grupos seletos do contexto urbano. Este movimento de deslocar-se entre estruturas de poder e falar por si mesmo em consonância com interesses coletivos explicita que a consciência da incompletude também é campo de atividade política.

O sujeito da ação política é alguém que, como destaca Konder (2020), anseia conhecer o lugar de atuação, espera ter condições de compreender o que pode e o que não poder ser feito, todavia, ao mesmo tempo depende, em elevado grau, de razões particulares suas e dos outros para agir. Por mais verdadeiros que sejam os princípios universais que adota, o sujeito da ação política atua no sentido de mobilizar pessoas que, de fato, só se mobilizam em face de motivações pessoais, de interesses e desejos privados. A combinação dos dois polos que o ato político implica, ou seja, a universalidade e a particularidade, precisam evitar o oportunismo e o doutrinismo. Aqui se encontra o ponto de tensionamento que o exercício do diálogo se faz não apenas necessário, mas se apresenta como valor imperativo. Dentre os saberes necessários à prática docente, Freire (2023, p.133) destaca o diálogo com os outros, a disponibilidade curiosa à vida e aos seus limites. Viver a disponibilidade de refletir criticamente a partir da aproximação com o outro é uma das virtudes e dimensão da docência. São saberes necessários a prática docente, "a razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica, a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado". Reconhecer-se inacabado resulta da busca por explicação, de respostas sobre questões que envolvem a materialidade da vida. Por isso que o enclausuramento em relação à realidade contrapõe a tendência natural da incompletude.

As práticas educativas que emergem nas comunidades campesinas concederão importante contribuição para as organizações dos povos quando se tornam mediação entre o sujeito e as coisas que definem sua existência, num permanente estado de investigação em que a concepção teológica da história seja

confrontada. Os seres humanos fazem sua história na tentativa de superar certas necessidades e o fazer pedagógico que se realiza pela interação entre sujeito-mundo-transformação deve contribuir para explicar as diferentes formas de satisfazer estas necessidades nas relações sociais e na atividade espiritual humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das três décadas desde sua publicação, o livro *Pedagogia da Autonomia* tem sido mobilizado como referência teórico-política nos debates sobre formação docente, principalmente dos processos formativos relacionadas às abordagens críticas que envolvem a relação entre transformação qualitativa da realidade para a superação da sociabilidade de classes e o conteúdo formativo da docência. A atualidade da obra não é medida pelo tempo no sentido cronológico, mas justifica-se pela força analítica das categorias que a mesma fundamenta para compreender o fazer pedagógico como prática historicamente situada.

A luta pelo direito à escolarização e a viabilidade de experiências educativas específicas para os territórios agrários está no centro das grandes mobilizações políticas da população camponesa brasileira na atualidade. Se partimos do pressuposto que as ações pedagógicas são formas de qualificar a existência humana, podemos assumir que os movimentos formativos da docência, neste contexto determinado, se vinculam à questão da cultura, da arte, da produção, das tarefas políticas e da história. Inconclusão, práxis e intervenção no mundo permanecem como categorias centrais para assegurar a coerência entre as práticas educativas e os interesses da classe trabalhadora camponesa. Trata-se de interesses que se inserem no rumo do processo histórico. E, como a história não corresponde ao desenvolvimento do espírito universal no tempo, mas trata-se do resultado da ação humana sob condições específicas, torna-se fundamental o cultivo da

“capacidade de comparar, de analisar, de avaliar, de decidir, de romper. ” (Freire, 2023, p.142).

A formação de educadores do campo, compreendida por meio das categorias, inconclusão humana, práxis e intervenção, apresenta-se como processo que constituem sujeitos históricos, capazes de interpretar a realidade e de transformá-la. Logo, neste horizonte a educação se afirmar como ação humanizadora e dimensão constitutivas das lutas sociais que reconfiguram vida e trabalho no campesinato.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

KONDER, Leandro. *A questão da ideologia*. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MISOCZKY, Maria Ceci. Paulo Freire and the praxis of liberation: education, organization and ethics. *Management Learning*, v. 55, n. 1, p. 124–140, 2023.

TONET, Ivo. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 469–484, 2005.

CAPÍTULO 8
A INSERÇÃO DO DOCENTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Rafael Caçador
Eliane Pereira de Aguiar
Lallison Araujo de Oliveira

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se mostrado um tema bastante relevante sobre discussões, estratégias e adaptações feitas nos últimos anos devido ao seu impacto em diversos contextos, inclusive na educação. Tenente (2024) defende que, entre 2022 e 2023, isto é, em apenas um ano, cerca de 200 mil alunos com TEA foram matriculados em escolas regulares pelo país, dado este que não chegava a 100 mil matrículas em 2017.

No entanto, essa mesma informação, induz a um entendimento quanto a uma lacuna sobre como estará o mercado de trabalho para receber esses profissionais em um futuro próximo. Isso equivale não só para a exploração do tema no ambiente educacional, mas no trabalhista. Tem se verificado, portanto, uma crescente busca de informações para a inclusão de pessoas autista nas instituições. Conforme abordado por Silva e Barbosa (2025), tanto o desenvolvimento profissional como a empregabilidade de pessoas autistas estão obtendo atenção ativa, permitindo um aumento significativo, porém tímido, sobre a conscientização da diversidade e da inclusão dentro das organizações.

Silva (2022) salienta que os egressos autistas da educação básica já se deparam com diversas limitações quanto às perspectivas de futuro no ensino superior, visto a complexidade sobre o ingresso, os estudos e as adaptações à rotina de estudos em

um nível mais elevado, muitas vezes percebendo uma significativa descontinuidade da educação inclusiva nos ambientes educacionais. Desse modo, questiona-se o modelo de educação inclusiva que se tem adotado no sistema educacional brasileiro, visto que há ainda muitas deficiências sobre os formatos e as estratégias para que o aluno autista mantenha as suas rotinas de estudos na perspectiva de chegar no mercado de trabalho.

Silva e Barbosa (2025), consequentemente, acrescentam a discussão das dificuldades na vida profissional que o autista pode acarretar na fase adulta, afetando as relações de trabalho, justificando a vitalidade sobre a inserção do docente com TEA no contexto laboral, principalmente pelo entendimento de que o trabalho é uma das principais vias de participação social.

Diante do exposto, o objetivo geral da presente pesquisa é, refletir, por meio de um relato de experiência, a atuação docente de uma pessoa autista na educação básica brasileira.

Como objetivos específicos, tem-se, (1) identificar os principais desafios enfrentados pelo professor autista diante da atuação docente e (2) apontar os principais pontos de inclusão e de adaptações que permitem a prática docente.

Justifica-se a realização deste trabalho como uma forma de considerar a reflexão para certos questionamentos que precisam ser respondidos ao longo do tempo, como, por exemplo, em como se dará a inserção desses futuros profissionais no mercado de trabalho, em como este, por sua vez, receberá esses profissionais para o exercício das suas funções nas organizações e como se dará a inter-relação entre os colegas de trabalho com a pessoa autista.

Ademais, o interesse pela pesquisa se volta em virtude de o respectivo autor ser laudado há alguns anos com TEA, ao mesmo tempo em que desempenha suas atribuições na educação básica como professor na área de Matemática. Isso faz despertar o entendimento para uma realidade em que as escolas poderão enfrentar ao longo do tempo por conta da inserção de profissionais docentes, realizando as suas atividades além de um simples planejamento pedagógico, mas levando consigo incertezas,

desafios e a complexidade diante das relações humanas em um ambiente educacional.

Assim, este trabalho faz jus quanto ao estímulo sobre o pensamento da presença do professor autista no contexto escolar, abordando os desafios enfrentados, os estigmas ainda presentes no sistema educacional, bem como as potencialidades e as contribuições que esses profissionais podem oferecer à prática pedagógica e à construção de uma escola inclusiva.

REVISÃO DE LITERATURA

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A inclusão de uma Pessoa com Deficiência (PcD) é fundamentada por meio da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, também conhecida por Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu artigo 1º, a Lei afirma que é voltada "[...] a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (Brasil, 2015, s.p.). Nesse sentido, pessoas que apresentam alguma condição de deficiência devem estar inseridas em um contexto social e no exercício de cidadania, sem limitações de seus direitos e deveres quando comparadas às pessoas sem deficiência.

Para a melhor compreensão de uma pessoa PcD, o artigo 2º da LBI define como "[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2015, s.p.). A inclusão social, portanto, compreende a garantia da participação desses indivíduos nos diversos contextos da sociedade, estendendo-se também ao campo educacional, entendido não apenas como espaço de ensino, mas também como um ambiente fundamental de socialização e construção de vínculos sociais.

Nesse cenário, encontra-se o TEA, transtorno neurodivergente caracterizado por uma grande heterogeneidade de perfis cognitivos, afetando aspectos básicos como comunicação, comportamentos e relacionamentos sociais. Ademais, induz a uma restrição comportamental e interação social, evocando elementos de isolamento com as demais pessoas ou até mesmos gestos ou atividades repetitivas e padronizadas (American Psychiatric Association [APA], 2014).

Conforme aponta Silva (2022), esses déficits persistentes na interação social são acompanhados por padrões restritos e repetitivos de atividades, adicionalmente, Silva e Barbosa (2025) ressaltam que tais limitações podem gerar precariedade na vida independente e nas relações de trabalho na fase adulta.

Os sintomas do TEA costumam ser evidentes na infância, geralmente entre os 12 e 24 meses de vida, no entanto, também são perceptíveis antes dessa idade, quando o atraso no desenvolvimento for considerado grave, ou percebidos após os 24 meses caso os sintomas forem mais imperceptíveis e sutis no período infantil, podendo os mesmos serem diagnosticados apenas na fase adulta, como é o caso do autor desta pesquisa (APA, 2014).

Apesar de que as pessoas autistas apresentem características de regressão no seu desenvolvimento, limitações em comportamentos sociais ou na linguagem e desinteresse em atividades ditas 'normais', muitos indivíduos também possuem a capacidade de exercer rotinas básicas comuns, chegando a estudar e/ou trabalhar normalmente. Nesse caso, o autista "[...] vive e trabalha de forma independente na fase adulta, aqueles que o fazem tendem a ter linguagem e capacidades intelectuais superiores, conseguindo encontrar um nicho que combine com seus interesses e habilidades especiais" (APA, 2014, p. 56).

No entanto, quando surgem mudanças repentinas, que estão além da compreensão, geralmente podem gerar estresse, não pela incapacidade do indivíduo, mas por não conseguir assimilar de forma ágil a situação problema que surgiu ou que não consegue pensar rápido em como agir diante das alterações abruptas que o

cotidiano possa apresentar. A APA (2014) defende que um adulto autista pode apresentar dificuldades de planejamento e organização, assim como a limitação sobre a adequação de transformações, sinais que podem prejudicar o desempenho e a carreira acadêmica e profissional, ao mesmo tempo em que promove uma rigidez e adequação ao que é novo.

Por outro lado, os professores autistas tendem a ser claros, literais e organizados, o que favorece a explicação do conteúdo. Dias *et al.* (2023) exploram as barreiras sistêmicas e as habilidades únicas de indivíduos autistas apontando que os maiores desafios são os estigmas sociais e a falta de compreensão de gestores, que muitas vezes interpretam mal as dificuldades de comunicação social, no entanto, elucidam a ideia de que a diversidade neurodivergente impulsiona a inovação e a criatividade nas organizações.

Leopoldino e Coelho (2018) defendem que a rotina de uma pessoa com TEA, geralmente, tem uma tendência à previsibilidade por conseguir se familiarizar com certos hábitos e costumes, com isso o dia a dia torna-se uma peça-chave importante na vida do profissional autista. Em complemento, diante de interesses específicos, a rotina associada à alta concentração (hiperfoco) se traduz em uma significativa habilidade para planejar, estruturar tarefas, criar métodos e manter consistência pedagógica, colaborando para a criação de materiais que possam atender às necessidades dos alunos, nesse caso, o professor autista leva consigo um certo entusiasmo para a sala de aula, apesar das dificuldades do cotidiano (Leopoldino e Coelho, 2018).

O enquadramento legal do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como deficiência no Brasil consolidou-se com a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana (Silva e Barbosa, 2025). Ainda mencionam que a legislação é categórica ao estabelecer que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência (PcD) para todos os efeitos legais, o que lhe assegura o direito a uma vida digna, à integridade física e ao acesso irrestrito ao mercado de trabalho. Silva (2022) complementa que a Lei

Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, reforça que a deficiência deve ser compreendida como um produto relacional entre as características do sujeito e as barreiras impostas pelo meio social. Sob essa ótica pedagógica e jurídica, o magistério é um direito garantido, desde que as instituições promovam as adaptações e apoios necessários para a plena funcionalidade do profissional neurodivergente.

O Professor com TEA no Contexto Escolar

Silva e Barbosa (2025) discutem as limitações na vida independente e educacional que o autismo pode acarretar na fase adulta e que podem afetar as relações de trabalho, pelo aspecto não de que seja inegável os desafios do processo de inclusão, mas pela ótica de se pensar na inserção no mundo do trabalho das pessoas com deficiência, uma vez que o trabalho se constitui em uma das principais vias de participação social do indivíduo.

Freire (1996) argumenta que a docência é, antes de tudo, uma prática ética, não se fazendo referência específica a algum tipo de indivíduos nem excluindo um ou outro, e, assim, todos são capazes de formar alunos com dignidade e consciência do seu papel social e individual. Nesse sentido, o professor com TEA não busca um 'favor' das instituições, mas o exercício de um direito fundamentado na dignidade humana, na construção de uma sociedade mais igualitária e justa, além de servir de exemplo para os alunos com a mesma situação apresentada. Desse modo, o exercício do ensino não é apenas transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção pois, nesse caso, o docente autista, ao assumir sua identidade, testemunha a coerência entre o que diz e o que faz, minimizando qualquer forma de discriminação.

Silva e Barbosa (2025) sustentam que a formação técnica e a inserção laboral contribuem para o desenvolvimento de habilidades sociais (conversação, contato visual, autocontrole) que fogem do TEA, ao mesmo tempo em que abordam a importância de organizações que impulsionam a inclusão de pessoas autistas,

como o Núcleo de Ações inclusivas (NAI), Núcleo de Acompanhamento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) e a importância do Plano de Ensino Individualizado (PEI), para que o educador neurodivergente consiga, dentro das suas limitações, êxito nas suas atribuições.

Pelo contexto, a inclusão escolar tem sido um dos principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino no Brasil, não só diante da inclusão de alunos autistas, mas na própria inserção de profissionais docentes e neurodivergentes. No entanto, ao se verificar a literatura científica sobre o tema, percebe-se que grande parte dos estudos estão voltados para a ênfase estudantil, ou seja, a perspectiva de inclusão para alunos autistas. Nesse caso, identifica-se uma lacuna significativa de estudos sob a ótica dos profissionais com TEA, enfatizando a perspectiva e a observância de docentes autistas.

METODOLOGIA

A presente pesquisa tem como procedimento metodológico base a abordagem qualitativa de natureza bibliográfica sobre a análise de livros, pesquisas científicas e demais fontes que permitam a compreensão sobre o TEA e a sua relação com o profissional docente na educação básica (Gil, 2025).

Ao se realizar a busca sobre o tema nas principais bases de dados como o Google Acadêmico, a Science Direct, o Scielo e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) a partir de descritores como 'TEA and docentes', 'autismo and docentes', 'TEA and professores', 'autismo and professores' e termos semelhantes, considerando o período de tempo de 2020 a 2025, percebe-se que, tradicionalmente, a ênfase se dá em alunos com deficiência, possuindo uma significativa dificuldade de se identificar trabalhos que relacionam-se à proposta da presente pesquisa.

Nesse caso, percebe-se um sinal de alerta para produções sobre o olhar e perspectiva do profissional autista, principalmente

quando se volta para as práticas docentes. Isso elucida uma análise e questionamentos de como será o futuro dos mesmos, pois o tema torna-se cada vez mais relevante à medida que as estratégias de inclusão avançam e os adultos diagnosticados buscam seu espaço no mercado de trabalho, inclusive na docência.

No entanto, foram encontradas diversas reportagens e depoimentos de professores autistas que podem ser fontes de contribuição para a presente pesquisa. Assim, o estudo foi embasado também em notícias dispostas na *internet* e em alguns relatos de professores que foram diagnosticados com autismo quando já se encontravam na fase adulta.

Por fim, a pesquisa baseia-se em um estudo fenomenológico, visto a captação de experiências subjetivas sobre um determinado acontecimento ou situação, isto é, a possibilidade de entender a essência de um determinado fenômeno (Silveira, Fischer, Olivier, 2010). Desse modo, ao defrontar a experiência de um profissional que, diante do espectro, busca desenvolver seu relato na perspectiva de superar as incertezas de uma área que ainda é muito subjugada, enviesando para à valorização da diversidade e à construção de espaços onde se possa ensinar e aprender com dignidade e respeito.

Um relato de experiência, portanto, é a situação em que a pessoa pesquisa a si própria a partir de um fenômeno que seja observável, isto é, no relacionamento com o que se está investigando e em seu ambiente natural, destacando suas compreensões, observações e análises, os quais apresentam características autênticas da sua realidade com o caráter científico (Antunes *et al.*, 2024).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando o autor se apresenta como professor autista a reação da sala geralmente é de espanto, em consonância, quando os pais de alunos especiais falavam das limitações do(a) filho(a) e dando as devidas recomendações, era necessário estar atento ao que os

responsáveis expressavam, até mesmo como uma forma de aprimoramento do desempenho profissional frente à realidade dos seus estudantes. No entanto, quando o respectivo autor expõe seu perfil autista, muitos dos pais demonstravam surpresa, às vezes motivando por falar que seus filhos se tornariam profissionais melhores por ter em sala de aula um profissional na mesma condição que seus descendentes.

Esse relato demonstra que não é comum a atuação de docentes com TEA dentro da sala de aula nas escolas brasileiras, o que valida o fenômeno na perspectiva do mercado de trabalho e como será a atuação destes profissionais em suas respectivas funções. Ademais, essa experiência mostra o quanto se precisa avançar na discussão sobre o autismo, tanto em termos educacionais como trabalhistas. Nesse caso, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), através do Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, é um dos instrumentos que garantem o acesso de alunos com deficiência nas escolas, estimulando o desenvolvimento e a participação deles em uma educação com qualidade, tanto nos anos iniciais como no superior, na perspectiva profissional (Brasil, 2025).

No entanto, Tenente (2024) reflete um despreparo que acontece justamente na sala de aula ao argumentar que muitos dos professores que têm ou tiveram algum aluno autista não recebem algum tipo de capacitação ou treinamento, seja por parte da escola ou seja por parte do governo, o que acaba resultando na fragilidade do desempenho perante seus alunos. Nessa condição, os estudantes que possuem algum tipo de comorbidade ou de situação neurodivergente terão uma limitação na inserção no mercado de trabalho devido às limitações provenientes desde a educação.

Se para atender os alunos o sistema educacional tenta se organizar para as possíveis necessidades dos educandos, respeitando a individualidade de cada um deles, quando se trata de um professor com TEA, é importante buscar não somente a adaptação com a sua presença, mas agir em prol de condições de participação e permanência. É o caso, por exemplo, do professor e

gestor público Lucas Maia que, ao ser diagnosticado com autismo nível I aos 27 anos, percebeu que a luta pelos direitos das pessoas autistas deve ser conjunta e cooperativa, isto é, não restrita apenas a educação em si, mas a participação de órgãos públicos que embasem recursos e elementos necessários para a adequada formação destes indivíduos e, consequentemente, para a profissionalização dos mesmos (Secretaria dos Direitos Humanos do Estado do Ceará [SEDIH], 2024).

Em consonância, durante o planejamento de aula, o autor identifica uma tendência à sensação de deslocamento, principalmente quando há a requisição de ajuda sobre o desenvolvimento das propostas pedagógicas. Nesse sentido, por mais que os profissionais pedagogos da escola auxiliem na superação das dificuldades práticas do planejamento, há vários momentos que limita o exercício da atuação na área, visto o distanciamento dos demais colegas. Esse sentimento corrobora com o que a APA (2014, p. 56) defende, pois os profissionais autistas apresentam certas "dificuldades para organizar as demandas práticas sem ajuda [...]. Muitos adultos informam usar estratégias compensatórias e mecanismos de enfrentamento para mascarar suas dificuldades em público, mas sofrem com o estresse e os esforços para manter uma fachada".

De modo geral, a pessoa com TEA tem características que impactam no seu ofício de forma positiva ou não, principalmente com situações que exijam comunicação, interação, aspectos sensoriais, rotina, organização e interesses específicos. Adicionalmente, há o desconhecimento das características do TEA, o que gera ruídos na comunicação, subestimação das capacidades e até isolamento profissional, podendo impactar nas escolas. Para reduzir esse cenário, é fundamental investir em formações continuadas, rodas de conversa e espaços de escuta que promovam empatia e construam vínculos colaborativos entre os membros da comunidade escolar (APA, 2014).

Por sua vez, Silva (2022) se aproveita do termo 'hostil' para descrever a realidade externa ao que o autista passa, em

contrapartida, Dias *et al.* (2023) tratam acerca da falta de compreensão por parte de colegas e gestores sobre as potencialidades dos profissionais autistas, contribuindo para a sensação de exclusão e discriminação no mercado de trabalho. Percebe-se, portanto, que a trajetória de profissionais neurodivergentes ainda é marcada por processos de desagrado, de limitações e, algumas vezes, de hostilidades, evidenciando que as instituições frequentemente falham em adequar o ambiente às necessidades do profissional (Silva, 2022; Von Muhlen, 2024).

Após a promulgação da LBI, houve uma atuação mais forte quanto à segurança de PcD's no direito ao trabalho em ambientes acessíveis e inclusivos. Isso inclui o magistério, desde que a atividade possa ser exercida com os apoios e as adaptações necessárias. No entanto, é evidente também que o cumprimento dessa legislação ainda é um desafio prático nas escolas públicas e privadas, no cenário estudantil, ainda se mostra complicada a falta de preparo e empatia para o recebimento dos alunos, já com os profissionais autistas, são necessários uma evolução e um desenvolvimento mais adequados. Silva e Barbosa (2025) reforçam que, embora o quadro normativo brasileiro tenha avançado, a realidade prática nas instituições de ensino ainda é marcada por falta de suporte estrutural e capacitismo.

A efetivação da LBI no magistério defende que as escolas deixem de ver as adaptações como 'privilégios' e passem a entendê-las como um 'imperativo ético' e um direito fundamental para a dignidade do educador neurodivergente. A presença de professores com TEA em sala de aula pode gerar impactos positivos na aprendizagem dos alunos e na cultura escolar, pois estimula a quebra de paradigmas, promove o respeito à diversidade e favorece uma pedagogia mais humanizada, é necessário, no entanto, que a escola seja um espaço de diálogo, compreensão e apoio mútuo, evitando práticas que invalidem as experiências desses profissionais (Silva, 2022).

Silva (2022) indaga que apesar do sólido arcabouço jurídico, a trajetória de docentes autistas revela um cenário de capacitismo

institucional e exclusão sistêmica. Embora a Lei nº 8.213/1991 (Lei de Cotas) reserve vagas para PcDs, observa-se que as organizações frequentemente exercem uma seletividade discriminatória, preterindo autistas em favor de deficiências consideradas "mais leves" ou que exijam menos ajustes sensoriais. Silva e Barbosa (2025) complementam que relatos científicos e vivenciais apontam que o descrédito sobre a capacidade laboral do docente autista muitas vezes resulta na judicialização do direito ao trabalho, como nos casos em que a justiça precisou intervir para garantir a posse de professores aprovados em concursos e ilegalmente impedidos de assumir o cargo. A carência de suportes vocacionais e de ajustes no ambiente escolar, como o controle de ruídos e a previsibilidade de rotinas, torna a permanência desses profissionais um desafio contínuo em ambientes acadêmicos tradicionalmente hostis.

Silva e Barbosa (2025) adicionam que existe uma desconfiança sobre a capacidade laboral do autista, alimentado pela desinformação de gestores e colegas, o que torna a inclusão apenas no papel, nesse entendimento, muitas empresas e escolas ainda são presas ao conceito médico de deficiência, focando no que a pessoa não consegue fazer em vez de suas potencialidades. Leopoldino, Silva Filho e Nissel (2021) comentam que a presença de um profissional autista deve ser vista como uma oportunidade de humanizar a instituição, promovendo uma 'ecologia de saberes' onde as diferenças são respeitadas e vistas como potencialidades técnicas, como atenção aos detalhes e o foco.

Contudo, muitos adultos com TEA sem deficiência intelectual ou linguística aprendem a suprimir comportamentos repetitivos em público, ao mesmo tempo em que os interesses especiais podem constituir fonte de prazer e motivação, propiciando vias de educação e emprego (APA, 2014).

Quando se depara com a rotina, cada indivíduo tem a sua própria até que algo possa mudá-la de forma expressiva. O cotidiano, isto é, a vida que se leva diariamente, tanto pode ser singular como coletiva, ou seja, ao mesmo tempo em que se permite a vivência de si próprio e do que cerca o indivíduo, há a atribuição

e a articulação de conhecimentos, de significados, de construção nas relações sociais que orientarão as ações e as atitudes, nesse entendimento, o cotidiano torna-se um lugar de experiência e produção de valores e de existência (Ferraço, Soares, Alves, 2017). Silva e Barbosa (2025) complementam que as pessoas autistas fazem uma observação diferente do ambiente, visto as suas condições cognitivas e sensoriais.

Desse modo, em sua atuação e experiência em sala de aula, o autor percebe que não se tem um jeito único de lecionar e ensinar e, portanto, é necessário que haja adaptações no ensino de acordo com cada realidade. Von Muhlen (2024) dá uma prévia das transformações ocorridas em sua jornada cotidiana ao afirmar que é complicado atribuir-se protagonismo de uma história em uma nova fase da vida, principalmente quando se identificam sinais que o diferencia dos demais, em consonância, afirma que foi necessário a busca de informações no *campus* onde está locada e em seminários sobre profissionais autistas que partilham da mesma jornada, alcançando poucas informações sobre.

No entanto, mesmo diante das dificuldades e limitações sobre a pessoa e/ou profissional autista, Kelly Mayane Oliveira Coqueiro (diagnosticada com TEA quando já era mãe de uma menina de 1 ano e 8 meses) afirma que é possível sim viver feliz e que a profissão escolhida é bastante significativa para a sua vivência como ser humano, atuando como professora, relata que ama o seu ofício e que compartilha desse amor com a sua família, mesmo reconhecendo que há a sua própria maneira de ser feliz, ao mesmo tempo em que ensina a sua filha sobre a superação das adversidades do autismo (G1 Tocantins, 2022).

Sara Borges, por sua vez, comenta que usa sua experiência como uma forma de reduzir as discriminações e as marginalizações sobre o TEA na educação. Diagnosticada desde a infância com autismo nível 2, fase em que tinha problema quanto à fala, hoje, como professora, usa sua condição para mostrar aos alunos sobre o respeito mútuo, pois, para a profissional, ainda há um olhar de

exclusão e discriminatório sobre a pessoa com deficiência (Agência Brasília, 2024).

A profissional ainda comenta que não teve suporte adequado sobre a sua condição na infância e relata ainda que não havia professores que abraçassem a sua causa e a ajudassem na superação dos desafios, hoje em dia, usa sua própria voz e experiência para ensinar aos seus alunos sobre a superação de desafios, pois, para ela, seu objetivo é que os discentes saibam que eles podem ser quem eles desejam, inspirando-os a superar seus limites (Agência Brasília, 2024).

Ademais, mesmo diante desses casos de mudança social, ainda há indícios de má-interpretação sobre a atuação profissional de um autista. Nesse caso, Oliveira (2025) relata a saga da professora Giulyane Santana, de 25 anos, impedida de assumir a vaga de professora na rede municipal de Rondonópolis após uma interpretação equivocada da comissão do concurso sobre o laudo da educadora, mesmo sendo aprovada entre os primeiros lugares do concurso público.

A partir destes casos, pode-se perceber que a indiferença e os sinais de exclusões continuam acompanhar as pessoas com TEA, mesmo havendo estratégias e elementos que permitam a busca por uma condição igualitária, tanto na infância como no exercício da profissão escolhida, pois essa autonomia que se busca respalda-se nas condições igualitárias dentro da realidade autista. O autor desta pesquisa, portanto, ao final do dia e do exercício diário quanto à sua vivência como profissional autista, reconhece que, mesmo diante das adversidades que o permeiam em seu ofício, continua a permanecer no processo de ensino para com seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo de refletir a atuação docente de uma pessoa autista na educação básica brasileira por meio de um relato de experiência permitiu evidenciar que a inclusão se configura como um processo

social, pedagógico e institucional, sendo impossível dissociar a existência da relação entre os agentes e, consequentemente, do meio social. A pesquisa identificou que a transição para a vida adulta e o ingresso no mercado de trabalho para uma pessoa autista ainda é subjetiva, mesmo diante de elementos que auxiliam no desenvolvimento e na evolução de espaços inclusivos.

Quanto aos objetivos específicos, focado no professor com TEA como regente, os achados demonstram que a atuação docente é possível e enriquecida por diferenciais como a atenção aos detalhes e o pensamento lógico, apesar de haver desafios como a concentração em meio a agitação e o enfrentamento da noção de um professor autista ainda ser considerada como um tabu, visto a neurodiversidade docente ainda ser escassa quanto aos estudos científicos.

Nessa seara, encontram-se os professores autistas que, por disposição de superar suas adversidades, enfrentam as rotineiras limitações que influenciam o exercício de seu ofício. Apesar dessa lacuna no campo científico, percebe-se que as implicações sobre os profissionais autistas no mercado de trabalho docente tornam-se um fator de discussões e planejamentos de estratégias que permitam essa adequação e verificação de como será a atuação destes indivíduos nas organizações.

Conclui-se que o reconhecimento do professor com TEA como PcD é o pilar fundamental para assegurar sua dignidade e autonomia no magistério. Os achados desta pesquisa demonstram que a inclusão produtiva não se esgota na contratação, mas exige a transição de ações isoladas para políticas institucionais robustas que garantam a acessibilidade sensorial e o acompanhamento pedagógico. A superação do estigma de incapacidade depende da valorização das potencialidades técnicas do docente autista, tais como o hiperfoco e o pensamento lógico, transformando características do espectro em diferenciais competitivos e didáticos. Por fim, a presença do educador neurodivergente em sala de aula atua como um testemunho ético, fomentando uma "ecologia de

saberes" onde a diversidade é integrada como uma forma legítima e potente de produzir conhecimento.

No entanto, é importante salientar que, pelos achados de experiências semelhantes, percebe-se que há uma mudança, mesmo que tímida, quanto à aceitação de profissionais autistas na educação. Isso evidencia a mudança de entendimento sobre os diversos conhecimentos e elementos que permitem a humanização do ensino, usando de experiências vívidas ao longo do tempo, não como uma forma de reprodução de situações, mas como reflexão sobre a mudança de visões capacitistas dos profissionais autistas.

Adicionalmente, o ensino por parte de um professor autista torna-se mais do que uma simples transmissão de conteúdo, mas volta-se para influenciar na vida dos estudantes de que eles mesmos são capazes de alcance de realizações e de superação de desafios, pois nesse caso, o autista pode viver e trabalhar significativamente na fase adulta. Desse modo, a estratégia de ocultar o TEA, motivada pelo receio de discriminação e barreiras, compromete a representatividade do sujeito como autor de sua própria trajetória, visto que inibe a possibilidade de o educando ocupar qualquer espaço social.

Em complemento, a tensão entre sinais de capacitismos quanto à normalidade de uma pessoa autista e a identidade profissional evoca o debate sobre a ética da autonomia, onde o ensinar não deve ser reduzido à mera transferência de conteúdo, mas sim à criação de possibilidades para a sua produção.

Portanto, o TEA na vida adulta é um motivo de que a discussão sobre a inserção laboral deve transcender as páginas deste estudo, integrando-se às políticas institucionais robustas e não apenas a lutas isoladas. Nesse caso, torna-se um assunto para novas pesquisas que evidenciem a atuação de um profissional autista, não só na educação, como em diversos segmentos, principalmente quando comparado com os instrumentos legislativos e demais materiais legais que embasem a inserção e o bem-estar a partir de um ambiente acessível, inclusivo e garantidor da dignidade humana.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA BRASÍLIA. *Projetos de professora com transtorno do espectro autista inspiram alunos e colegas.* 2024. Disponível em: https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/w/projetos-de-professora-com-transtorno-do-espectro-autista-inspiram-alunos-e colegas#:~:text=Sara%20se%20recorda%20de%20uma%20inf%C3%A2ncia%20e,pode%20alcan%C3%A7ar%2C%20dentro%20da%20sala%20de%20aula. Acesso em: 21 jan. 2026.

APA. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais:* DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANTUNES, Jeferson; TORRES, Cicero Magerbio Gomes; ALVES, Francione Charapa; QUEIROZ, Zuleide Fenandes de. Como escrever um relato de experiência de forma sistematizada? Contribuições metodológicas. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo*, [S. l.], v. 6, p. e12517, 2024.

BRASIL. *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.* Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil*03*/ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 21 jan. 2026.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil*03*/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 dez. 2025.

DIAS, Renan Ítalo Rodrigues; VIEIRA, Alessandra Couto; BERGAMASCHI, Rejane Dutra; VOLPATO, Arceloni Neusa; PEREIRA, Lucas Albino; SILVA, Cleber Aparecido Medeiros da; ESTEVES, Helder Eduardo de Sousa; Melo, João André Chaves; COSTA, Lucca Vian; Queiroz, Ametista de Oliveira; TEIXEIRA,

Sílvia Ciríaco Feitosa; STANCO, Simone Ciríaco Feitosa. Empregabilidade e Desenvolvimento Profissional em Indivíduos Autistas: Desafios e Oportunidades. *Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences*, v. 5, n. 5, p. 4800–4812, 2023. Acesso em: 04 dez. 2025.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; SOARES, Maria da Conceição Silva; ALVES, Nilda. Michel de Certeau e as pesquisas nos/dos/com os cotidianos em educação. *Pedagogía y Saberes*, n. 46, Bogotá, Jan./June, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia* da* *Autonomia*:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

G1 TOCANTINS. *Professora diagnosticada com autismo conta como é conviver com o transtorno***:** coisas que aconteceram faz sentido hoje. 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/to/tocantins/noticia/2022/06/18/professora-diagnosticada-com-autismo-conta-como-e-conviver-com-o-transtorno-coisas-que-aconteceram-hoje-fazem-sentido.ghtml. Acesso em: 21 jan. 2026.

GIL, Antonio Carlos. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa***.** 7. ed. 3ª Reimp. Barueri [SP]: Atlas, 2025.

LEOPOLDINO, Cláudio Bezerra; COELHO, Pedro Felipe da Costa. O processo de inclusão de autistas no mercado de trabalho. *Revista Economia & Gestão*, Belo Horizonte, v. 17, n. 48, p. 141–156, 2018.

LEOPOLDINO, Cláudio Bezerra; SILVA FILHO, José Carlos Lázaro da; NISSEL, Katrin Maria. Inclusão Produtiva de Pessoas com Autismo: o caso da Auticon. *Revista Interdisciplinar de Gestão Social*, v. 9, n. 3, 2021.

OLIVEIRA, Marcia. *Professora autista tem aprovação em concurso garantida após ser excluída ilegalmente.* 2025. Disponível em: https://defensoria.mt.def.br/dpmt/noticias/professora-autista-tem-

aprovacao-em-concurso-garantida-apos-ser-excluida-ilegalmente-. Acesso em: 21 jan. 2026.

SEDIH. *Lucas Maia:* professor e gestor autista que atua para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência e pelo fim do capacitismo. 2024. Disponível em: https://www.direitoshumanos.ce.gov.br/2024/04/02/lucas-maia-professor-e-gestor-autista-que-atua-para-a-garantia-dos-direitos-das-pessoas-com-deficiencia-e-pelo-fim-do-capacitismo/. Acesso em: 21 jan. 2026.

SILVA, Carolina Gouvêia da; BARBOSA, Leonardo da Fonseca. Transtorno do espectro autista na Educação Profissional e Tecnológica: contribuições para o desenvolvimento de habilidades sociais no mundo do trabalho. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, v. 2, n. 25, e16144, 2025.

SILVA, Giácomo de Carli da. *O Autista Adulto:* suas vivências em meio a um mundo capacitista. Dissertação de Mestrado em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social. Cruz Alta: Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), 2022.

SILVEIRA, Rogério Zanon da; FISCHER, Cleiton; OLIVIER, Marilene. A Fenomenologia como Método de Pesquisa: uma Análise a Partir dos Trabalhos Publicados nos Principais Eventos e Revistas Nacionais em Administração - 1997 a 2008. *XXXIV EnANPAD – Encontro da ANPAD*. Rio de Janeiro/RJ, 25 a 29 de setembro de 2010.

TENENTE, Luiza. *Em um ano, 200 mil alunos com autismo foram matriculados em escolas comuns; falta de apoio a professores ainda é obstáculo.* 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/02/em-um-ano-200-mil-alunos-com-autismo-foram-matriculados-em-escolas-comuns-falta-de-apoio-a-professores-ainda-e-obstaculo.ghtml>. Acesso em: 04 dez. 2025.

VON MUHLEN, Carin. Relato de experiência: Uma professora universitária autista nas engenharias com diagnóstico na fase adulta como berço de projeto de extensão sobre neurodiversidade. *Interagir (UERJ),* Rio de Janeiro, n. 37, 2024.

CAPÍTULO 9
FORMAÇÃO DOCENTE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA: ROMPENDO GAIOLAS EPISTEMOLÓGICAS A PARTIR DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA

Gepherson Macêdo Espínola
Roberta de Sousa Almeida

INTRODUÇÃO

A formação docente ocupa um lugar central no debate sobre as políticas educacionais contemporâneas, sendo o alicerce sobre o qual se constroem as práticas de ensino e aprendizagem. Em matemática, contudo, esse processo de formação tem sido ancorado em uma racionalidade técnica que privilegia cálculos, fórmulas e resoluções numéricas, muitas vezes ignorando as correlações entre a matemática e a realidade sociocultural. Esse modelo de formação tende a isolar o conhecimento, tratando a matemática como uma ciência neutra e universal, o que acaba por reduzir a prática docente ao mero repasse de conteúdos preexistentes de forma mecânica e desassociada da vida social.

Essa limitação pedagógica é descrita por Ubiratan D'Ambrosio (2016) por meio da metáfora das "gaiolas epistemológicas". Essas gaiolas representam os aprisionamentos que restringem o olhar docente e as possibilidades de uma compreensão integral da realidade, mantendo o ensino fixado em uma lógica acrítica e puramente instrumental. Além de limitarem o pensamento, tais estruturas reproduzem discursos hegemônicos e distanciam a ciência matemática da realidade.

Nesse contexto, a formação de professores frequentemente esbarra no que Paulo Freire (2018) denominou "educação bancária",

na qual os estudantes são vistos como depósitos passivos de informações. O predomínio da técnica e da mecanização gera uma alienação que desconsidera o papel político da matemática na sociedade. Diante dessa realidade, torna-se urgente enfrentar o seguinte problema, como formar docentes capazes de romper com essas gaiolas e desenvolver práticas pedagógicas que articulem matemática, realidade e crítica social?

A superação desse isolamento exige a transição para uma Educação Matemática Crítica, que propõe a substituição do "paradigma do exercício" por "cenários para investigação" (Skovsmose, 2008, 2001), nos quais o conhecimento se torna uma ferramenta de leitura e intervenção no mundo, conceito conhecido como matemacia (literacia matemática). A formação docente, sob esse prisma, deve desenvolver a sensibilidade social e a capacidade de problematizar a realidade, preparando o educador para mediar o saber matemático de forma ética e política.

Como forma de materializar essa discussão, este capítulo analisa uma proposta de educação financeira como expressão de uma formação docente orientada pela Educação Matemática Crítica. Ao contrário das abordagens clássicas que se limitam ao tecnicismo financeiro, a educação financeira crítica busca transcender os cálculos para incluir discussões sobre desigualdades, consumo e tomada de decisão consciente. Assim, o presente trabalho busca demonstrar como o tema da educação financeira pode servir como uma estratégia real de rompimento das gaiolas epistemológicas, promovendo uma educação verdadeiramente emancipatória e cidadã

FORMAÇÃO DOCENTE E "GAIOLAS EPISTEMOLÓGICAS" NO ENSINO DE MATEMÁTICA

Historicamente, a formação de professores em matemática era ancorada exclusivamente em cálculos, fórmulas e resolução de problemas numéricos. Havia uma supervalorização dos aspectos meramente quantitativos, via de regra, a despeito da construção de

quaisquer correlações entre o mundo dos números e a realidade sociocultural, ainda que índices, taxas e indicadores fossem utilizados. Com forte relevo para os aspectos técnico e instrumental que a ciência ensejava, desenvolvia-se, com alguma naturalidade, uma acepção utilitarista, descomprometida e deslocada dos quês que moviam a sociedade complexa e em permanente processo de mudanças e reconfigurações.

Do privilégio dado ao desenvolvimento do pensamento lógico e quantitativo, entre métricas, cálculos e outras quantificações, notou-se um isolamento epistemológico da matemática que também permeava o processo de formação docente e escoava no entendimento, assimilação e construção do conhecimento discente. A centralidade da técnica, a pseudo ideia de que a matemática era uma ciência neutra e universal e o hiato entre a teoria e a prática compuseram, por muito tempo, o portfólio acadêmico na formação de professores, alijando outras possibilidades analíticas e práticas de desenvolvimento e de aplicação desta ciência.

Dado o incômodo com esse *modus operandi* da matemática, no processo de ensino e de aprendizagem, D'Ambrosio (2016) teceu críticas, expôs limitações e rotulou como "gaiolas epistemológicas" a esse aprisionamento na tratativa da matemática meramente sob os vieses técnico, acrítico e pretensamente neutro. A metáfora das gaiolas epistemológicas publiciza a fragilidade do isolamento do conhecimento disciplinar, de forma rígida, ainda que considere a utilidade da especialização. O autor defende a apreensão e a compreensão da realidade a partir de uma abordagem integrada, transdisciplinar e com colaboração global.

Ademais, ainda conforme D'Ambrosio (2016), as gaiolas epistemológicas traduzem os aprisionamentos que limitam o olhar docente, as possibilidades de ensino e de compreensão integral da realidade. E é justamente dessa acepção limitante, dessas gaiolas que, ainda hoje, perduram e pulverizam-se ideias equivocadas de que a matemática se restringe a cálculos, desprezando a sua expressão como uma linguagem social, que o ensino de matemática deve ser voltado para encontrar as respostas corretas, em lugar de

estimular a problematização da realidade, e que o contexto socioeconômico e cultural dos estudantes é desconsiderado.

Lins, Silva e Coppe (2025), debruçando-se sobre o constructo das gaiolas epistemológicas, sublinham que estas produzem e reproduzem discursos hegemônicos nos processos formativos, arrefecendo estruturas coloniais e tentando sedimentar, naturalizar e legitimar um conhecimento eurocentrado que desconsidera e despreza outras formas de conhecimentos, como os saberes populares e as construções culturais, que não sejam universais. Por associação analógica, as autoras problematizam as grades curriculares propostas no processo de formação como gaiolas epistemológicas, posto que, por vezes, ao invés de apenas organizarem, aprisionam o ensino e a aprendizagem em modelos rígidos e tradicionais, sem abertura para outros saberes relevantes.

A formação docente e o processo de ensino de matemática, portanto, sofreu durante muito tempo investidas para a produção e reprodução da vida, sem que as contendas e os desafios que caracterizam a experiência humana em sociedade fossem abraçados como objeto de estudo e tivessem importância para a ciência matemática. Aprisionados nessas gaiolas, seguindo o fluxo das ideias hegemônicas, docentes davam movimento as engrenagens descomprometidas com outros aspectos dos conhecimentos e dos saberes, tratando o processo de ensino e aprendizagem em matemática de forma mecânica, na lógica da transmissão irrefletida, autômata e acrítica do conhecimento, fixados na crença da neutralidade da ciência.

Paulo Freire (2018) cunhou de "educação bancária" o método de ensino que enxerga estudantes como meros depósitos passivos de conhecimentos. Para ele, essa forma de ensino é tradicional e opressora, já que quem educa (depositante) é visto como o único detentor do conhecimento e quem está na posição de educando é visto como recipiente vazio que deve ser preenchido (depositário). Na formação docente e no ensino tradicional da matemática, é bastante comum o reconhecimento dessa perspectiva de educação bancária, em que se privilegia a memorização da mecânica da

resolução das questões e uma postura passiva, a despeito de análises mais acuradas, problematizadoras da realidade e interconectadas com o contexto socioterritorial, cultural e econômico dos estudantes. As gaiolas epistemológicas e a educação bancária trouxeram bastantes prejuízos à formação docente, ao ensino e aprendizagem de matemática, tantas vezes em defesa do que se rotulara como "matemática pura".

Ainda ao se considerar a unicidade epistemológica, que atravessou o processo de formação docente em matemática, também é possível reconhecer a influência da racionalidade técnica. Consoante Souza et. al. (2018), apoiados nos estudos de Schön, em linhas gerais, o modelo da racionalidade técnica dominou a formação e a prática docente, ao reproduzir uma lógica positivista, dar maior relevância aos aspectos teóricos e engessar o exercício docente ao mero repasse e reprodução de conhecimentos preexistentes, de maneira técnica, não refletida e desassociada da realidade.

A educação bancária, a racionalidade técnica e a ideia de neutralidade da ciência matemática condicionaram a formação docente à mecanização e à alienação, uma vez que o ensino prevalecente era descolado da prática, da realidade e do contexto estudantil. Civiero (2025) expõe criticamente a unilateralidade epistemológica ao destacar que a formação inicial docente em matemática é impregnada e teleguiada para a racionalidade técnica, alicerçada em modelos pedagógicos específicos que, ainda hoje, mantém esta tendência na abordagem da ciência.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA COMO POSSIBILIDADE DE RUPTURA

A gaiola epistemológica da matemática, hegemônica na formação docente, na concepção da ciência e no ensino, com o tempo, começou a gerar incômodos e a fomentar críticas. Esse paradigma foi colocado em xeque diante das respostas que eram

demandadas da escola, enquanto lugar de formação, de estímulo à criticidade, de reflexão, proposição e colaboração com a vida social. Questionavam-se, portanto, o distanciamento entre teoria e prática matemática, o isolamento da ciência, a sua pretensa concepção instrumental, universal e neutra, descomprometida com o contexto em que se insere, reprodutora de ideias dominantes.

Diante deste cenário, constrói-se uma nova forma de conceber, formar e pensar, em termos matemáticos, que não apenas suplanta o enviesamento conceitual e teórico, mas propõe uma ruptura total da gaiola epistemológica de forma crítica, referenciada socialmente e contra hegemônica. E é dessa eferverscência de ideias que a Educação Matemática Crítica emerge como um movimento filosófico e metodológico essencial, como uma nova abordagem pedagógica do conhecimento matemático que privilegia as práticas, a conexão com a realidade, a formação ampla, interdisciplinar e questiona as relações de poder e o papel sociopolítico desta ciência na sociedade.

A Educação Matemática Crítica, consolidada a partir da década de 1980 com pesquisadores como Ole Skovsmose, Marilyn Frankenstein e Ubiratan D'Ambrosio, foca nas relações entre educação, sociedade e transformação. Skovsmose (2001) argumenta que a matemática não apenas descreve a realidade, mas a formata, fornecendo modelos que intervêm na vida cotidiana, desde o cálculo de impostos até a distribuição de auxílios, afastando-a da ideia romantizada de campo neutro, instrumental e meramente técnico.

Nesta perspectiva crítica, um conceito central é a *matemacia* (ou *materacia*), inspirada na literacia de Paulo Freire (Freire, 2021). Enquanto a alfabetização tradicional permite ler a palavra, a *matemacia* é a competência para interpretar e agir em situações sociais e políticas estruturadas pela matemática, é uma linguagem específica da matemática que permite ler e intervir no mundo. De acordo com Skovsmose (2001), uma educação moldada apenas na resolução mecânica de exercícios, o chamado "paradigma do exercício", cultiva uma obediência cega e docilidade, impedindo o

desenvolvimento da competência democrática e a formação de sujeitos críticos.

Para subverter esse modelo, a Educação Matemática Crítica propõe como caminho alternativo o que foi denominado de "cenários para investigação" (Skovsmose, 2008). Nestes espaços, estudantes deixam de ser receptáculos passivos de fórmulas para se tornarem investigadores de problemas da vida real, lidando com incertezas e ambiguidades. Assim, o conhecimento matemático passa a ser uma ferramenta para ler o mundo e desafiar injustiças. Nessa esteira de raciocínio, a educação é concebida como uma possibilidade de intervenção social, cabendo ao docente criar condições para que estudantes interpretem e atuem na realidade.

Em conformidade com a Educação Matemática Crítica a formação docente deve desenvolver a sensibilidade social, capacitar para a problematização da realidade e preparar para a mediação crítica, o que traz maior eficiência e sentido para o processo de ensino e aprendizagem que não deve se privar de associar o saber matemático às questões sociais e políticas contemporâneas. Civiero (2025) defende que esse viés teórico e prático, com comprometimento sociopolítico na construção dos conhecimentos e no ensino, deveria permear todo o currículo, mas obtempera que no processo de formação docente essa ênfase ainda é fragmentada e reduzida.

A partir de uma acepção epistemológica mais generalizante, mas de alguma sorte convergente no tocante às questões educacionais sob o prisma crítico, Saviani (2008), através da Pedagogia Histórico-Crítica, endossa a necessidade da inclusão de conteúdos críticos emergentes das práticas sociais no espaço escolar como uma medida fundamental para uma formação humana omnilateral. A educação, enquanto mediadora das relações sociais, de forma contextualizada e crítica, deve espargir conhecimentos e práticas (saberes e fazeres) úteis para uma formação abrangente e cidadã, possibilitando, por sua vez, a constituição de sujeitos e da sociedade, tendo o conhecimento como instrumento de compreensão das contradições (Saviani, 2021).

Para Freire (2021) a educação tem o potencial de se converter em uma promotora de transformações sociais, de desenvolvimento e emancipação dos sujeitos, pois, se ancorada numa proposta adequada e crítica de leitura do mundo, estimula o desenvolvimento da autonomia, da consciência social e fomenta perspectivas de mudanças. É nesta mesma acepção que o literacia embasa, em se tratando de Educação Matemática Crítica, a *matemacia*, dada a compreensão de que a leitura do mundo precede a da palavra e a dos cálculos. Superar a lógica restritiva, utilitarista e técnica da matemática para enxergá-la como ferramenta de análise e intervenção na realidade é o sentido dessa abordagem pedagógica da ciência matemática.

A contribuição desta perspectiva crítica entende a matemática como uma formatadora social (incentivo às transformações), estimuladora de sujeitos críticos, refutadora da racionalidade técnica (incertezas e variáveis sociais devem ser reparadas) e modeladora do docente como um intelectual formador crítico e reflexivo (imbricações matemáticas no cotidiano), apesar de todos os desafios que ainda tangem a formação docente (Civiero, 2025). Já para Lins, Silva e Coppe (2025), a Educação Matemática Crítica é uma estratégia política e pedagógica voltada para a justiça social que reconhece o processo educacional como sendo formado por identidades, diversidade e relações raciais, a serem pautadas pelos saberes matemáticos.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA CRÍTICA: UMA ESTRATÉGIA DE ROMPIMENTO DAS GAIOLAS EPISTEMOLÓGICAS

Em se tratando de educação financeira no contexto escolar, duas abordagens são comuns, a clássica, que confunde a educação financeira com o ensino de assuntos relacionados à matemática financeira e prima pela instrumentalização técnica, totalmente sintonizada e aprisionada à unilateralidade epistemológica (dada a forma isolada como trata o assunto) e a educação financeira crítica, que transcende o tecnicismo para incluir nas abordagens as

relações econômicas, as desigualdades, o consumo, os custos de vida, os níveis de renda e demais correlações atinentes à gestão dos recursos financeiros na vida cotidiana, numa perspectiva transdisciplinar aliada à Educação Matemática Crítica.

A partir de uma análise da literatura, é fácil reconhecer que nas últimas décadas houve um incentivo significativo para a abordagem da educação financeira no espaço escolar, inclusive com o incentivo de órgãos multilaterais, tanto pela necessidade premente de formar cidadãos conscientes que saibam empregar adequadamente os seus recursos, estimulando a autonomia e a emancipação financeira, mas também como medida de coibir endividamentos que prejudicam a vida financeira individual, familiar e coletiva. Apesar desses argumentos, as práticas de ensino implementadas orbitavam majoritariamente em torno da racionalidade técnica, deslocada da realidade social, com incentivo à perspectiva individualista e utilitarista.

Consoante a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Brasil (2017), a temática educação financeira é transversal e pode ser trabalhada por todas as áreas de conhecimento, de modo interdisciplinar ou transdisciplinar. Contudo, há uma ênfase para o desenvolvimento de habilidades matemáticas e de habilidades específicas (analisar, planejar, orçar, etc.) para melhorar a tomada de decisões. A BNCC enfatiza a importância de se promover a educação fiscal e o consumo consciente, considerados os contextos sociais e econômicos dos estudantes, mas contraditoriamente reduz a transversalidade que advoga a habilidades de cálculo de porcentagem e juros, mantendo o viés neoliberal de ensinar a consumir produtos financeiros.

Já o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB), etapa Ensino Médio, embora repita e respeite a transversalidade proposta para o tema em escala nacional, apresenta uma proposta crítica e socialmente engajada. Assim, a educação financeira se configura como um dos temas integradores de toda a Educação Básica, na rede baiana, cujos objetivos transcendem a gestão monetária individual, vinculando-se a uma crítica social e a um projeto de

formação integral e emancipatória, estimulando comportamentos financeiros consistentes, autônomos, responsáveis e saudáveis (Bahia, 2022).

Em consonância com a perspectiva crítica da educação, a abordagem da educação financeira pode ser útil para desenvolver habilidades, construir significados e auxiliar o desenvolvimento social. É dever da escola e cabe à mediação docente trazer a realidade social do estudante para dentro da sala de aula e trabalhá-la de forma crítica. O tema se configura como um esforço para promover a formação de um cidadão crítico que saiba tomar decisões diante das adversidades econômicas e tal perspectiva tem potencial para articular categorias como cenários de investigação (Skovsmose, 2008), formação omnilateral (Saviani, 2008) e leitura de mundo, diálogo e criticidade (Freire, 2021).

A Educação Financeira Crítica é uma possibilidade real de ruptura da gaiola epistemológica da matemática, pois supera o reducionismo (técnico e instrumental), mobiliza conceitos, articula o contexto social, estimula a tomada de decisões conscientes, precavendo, inclusive, quanto aos apelos do consumo e os perigos do consumismo, da falta de planejamento e dos riscos de endividamento, a partir de uma ênfase socioterritorial, cultural e econômica bem estabelecidas. A mediação docente, guiada pela Educação Matemática Crítica, deve considerar as questões históricas, os problemas sociais e os desafios contemporâneos, dialogando com as realidades em que se inserem as escolas e os estudantes, caso se pense em uma proposta de educação/formação integral, cidadã e emancipatória.

De modo complementar, é pertinente lembrar que as metodologias e práticas de ensino implementadas nas escolas estão plenamente sintonizadas com a qualidade da formação docente, com o projeto de sociedade em que se acredita e com a concepção de educação em que se pautam os fazeres pedagógicos. No entanto, no exercício da regência de classe, através de questionamentos, próprios e alheios, o docente pode avaliar, reavaliar, melhorar e potencializar as suas práticas pedagógicas, trazendo ganhos em

qualidade para o processo de ensino e de aprendizagem (Tozetto e Gomes, 2009). O docente, enquanto guia reflexivo, ao propor práticas pedagógicas modifica-se e é, ao mesmo tempo, modificado.

Em uma conjuntura de elevados índices de inadimplência, repleta de apelos massificados para o consumo viralizando em plataformas digitais, redes sociais, aplicativos e outras mídias, faz-se preciso, não apenas orientar a modulação dos saberes técnicos-financeiros preventivos ao consumismo e ao endividamento, como também a proposição de saberes e práticas capazes de melhorarem a noção da própria realidade socioeconômica, provocando ações colaborativas para a aquisição da autonomia, o desenvolvimento da consciência crítica e a emancipação, para além das armadilhas do ter, num contexto de mercantilização da vida.

Para a implementação de uma estratégia pedagógica orquestrada pela perspectiva crítica, em termos de educação financeira, sugerem-se práticas pedagógicas permeadas por cenários de investigações (Skovsmose, 2008), em que seja possível considerar a leitura do mundo (Freire, 2021; Skovsmose, 2008) para que se alcance uma formação cidadã, crítica e omnilateral (Saviani, 2008). Nesse sentido, propõem-se metodologias diversificadas que amplifiquem o diálogo (tempestade de ideias, análise de dados, discussões de texto, roda de conversas, trabalhos coletivos), a problematização da realidade e a tomada de decisões estruturadas. Precedem essas ações, contudo, sob a ênfase da Educação Matemática Crítica, uma avaliação diagnóstica, para romper com o ensino transmissivo e guiar os métodos a serem adotados.

Ademais, entendem-se como fundamentais a abordagem e o ensino de alguns assuntos em termos de educação financeira, com a devida adequação da realidade socioeconômica da comunidade em que a escola se insere, a saber, i) a importância da educação financeira (dinheiro, gastos, comportamento do consumidor, análise gráfica), ii) consumismo, consumo consciente, endividamento e tomada de decisões (impactos socioambientais do consumismo e prevenção ao endividamento, iii) estudos de casos

pertinentes à Educação Financeira (desigualdade de renda, empréstimos, cartão de crédito, taxa de juros, condições de pagamento, inadimplência, dívidas, boas práticas financeiras, poupança, endividamento, aposentadoria), iv) orçamento e planejamento financeiro (despesas, receitas, elaboração de orçamento familiar), v) finanças pessoais (gestão e planejamento).

A contextualização social dos conteúdos a serem abordados, suplantando o exclusivismo dos cálculos matemáticos para contemplar análises, interpretações da realidade e construção coletiva para problemas financeiros, que tantas vezes são estruturais e expressam desigualdades, conferem maior sentido tanto no ensino, quanto na aprendizagem. A problematização do consumo impulsivo, a análise de casos fictícios pertinente àquela realidade social e a construção de um planejamento financeiro são sugestões pedagógicas que rompem com a neutralidade, aproximam a matemática da realidade, articulam a teoria e a prática, em outras palavras, são práticas pedagógicas que rompem as gaiolas epistemológicas.

Nesta acepção, pode-se afirmar que a formação docente em matemática, coordenada pela perspectiva da Educação Crítica, precisa ultrapassar os modelos prescritivos, incorporar práticas investigativas, problematizar, contextualizar e mediar criticamente. Como sugerido, por exemplo, em termos do ensino da educação financeira, sob ênfase crítica, as práticas pedagógicas propostas devem integrar a teoria crítica com a realidade e podem ser implementadas a partir de uma sequência didática. Não se pode perder de vista que a matemática é uma linguagem social com potencial para colaborar com a formação omnilateral, crítica e cidadã dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões apresentadas ao longo deste trabalho reiteram que a superação do modelo tradicional de ensino de matemática é uma necessidade premente para uma educação que se pretenda

emancipatória. A ideia central aqui defendida sustenta que a formação docente crítica é o eixo fundamental para romper com as "gaiolas epistemológicas". Essas estruturas, conforme conceituadas por D'Ambrosio (2016), aprisionam o conhecimento em uma neutralidade ilusória e em um tecnicismo que desconsidera a realidade sociocultural dos estudantes, reduzindo a matemática a um conjunto de fórmulas desprovidas de sentido social.

A Educação Matemática Crítica se consolida como a base teórica e metodológica indispensável para essa ruptura. Ao questionar a racionalidade técnica e a educação bancária, que tratam o estudante como mero depósito de informações, a perspectiva crítica propõe a *matemacia* como uma ferramenta de leitura e intervenção no mundo. Através da substituição do paradigma do exercício por cenários para investigação, a matemática deixa de ser uma disciplina de isolamento epistemológico para tornar-se um campo de investigação da realidade, onde incertezas e ambiguidades são discutidas coletivamente.

Nesse cenário, a Educação Financeira Crítica se apresenta como um campo de materialização potente para essas ideias. Ela transcende a mera instrumentalização técnica voltada para o consumo individualista, comum em abordagens tradicionais, e integra discussões sobre desigualdades, níveis de renda e custos de vida. Ao levar problemas reais para a sala de aula, como o endividamento e a mercantilização da vida, o docente atua como mediador de uma formação omnilateral, que prepara o sujeito para tomar decisões conscientes e resistir aos apelos do consumismo.

Conclui-se que a transformação das práticas pedagógicas está intrinsecamente ligada à qualidade da formação docente e ao compromisso sociopolítico do educador. Somente por meio de uma mediação que problematize a realidade e valorize a autonomia discente será possível superar o ensino transmissivo e alienante. Portanto, formar professores críticos é condição fundamental para que a matemática deixe de ser um instrumento de adaptação e

passividade e passe a ser um instrumento de transformação social e justiça cidadã.

REFERÊNCIAS

BAHIA. *Documento Curricular Referencial da Bahia para o ensino médio* (v. 2). Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Curricular Comum.* Brasília, DF: MEC, SEB, 2017.

CIVIERO, P. A. G. Possibilidades e obstáculos da educação matemática crítica na formação de professores. *TANGRAM - Revista de Educação Matemática, [S. l.]*, v. 8, n. 1, p. e025008, 2025. DOI: 10.30612/tangram.v8i1.19634. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/tangram/article/view/19634. Acesso em: 20 mar. 2026.

D'AMBROSIO, U. A metáfora das gaiolas epistemológicas e uma proposta educacional. *Perspectivas da Educação Matemática*, Campo Grande, v. 9, n. 20, 27 dez. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 68º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 65º ed. Rio de Janeiro/São Paulo. Paz e Terra, 2018.

LINS, J.; SILVA, M. M. da; COPPE, C. Formação continuada no ensino de Ciências e Matemática: uma estratégia decolonial na perspectiva do Programa Etnomatemática. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 51, e293074, 2025. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022025000100608&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 20 mar. 2026.

Epub 02-Dez-2025. https://doi.org/10.1590/s1678-4634202551293074por.

SAVIANI, D. *Educação:* do senso comum à consciência filosófica. 19ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-crítica:* primeiras aproximações. 10. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Educação Contemporânea).

SKOVSMOSE, O. *Educação Matemática Crítica: a questão da democracia.* Campinas: Papirus, 2001.

SKOVSMOSE, O. *Desafios da reflexão em educação matemática crítica.* Campinas: Papirus, 2008.

SOUZA, A. R.; CUNHA, E. C. S. ; MULLER, E. R. ; REINHOLTZ, F. R. N. Racionalidade técnica versus reflexividade: um confronto paradigmático na formação docente. *Cadernos da FUCAMP*, Monte Carmelo: Fundação Carmelitana Mário Palmério, v. 17, p. 25-35, 2018.

TOZETTO, S.; GOMES, T. A Prática Pedagógica na Formação Docente. *Reflexão e Ação (Online)*, v. 17, p. 181/2-196, 2009.

CAPÍTULO 10
DIMENSÕES SOCIOPEDAGÓGICAS DO DIREITO À LITERATURA: TECENDO RELAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Kleverson Gonçalves Willima

INTRODUÇÃO

A presença da literatura no ensino de língua portuguesa na Educação Básica tem sido, historicamente, marcada por processos de marginalização e secundarização, sobretudo nas etapas finais da escolarização. Ainda que, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o contato com textos literários se faça mais presente, muitas vezes em função das demandas do processo de alfabetização e letramento, observa-se uma redução significativa desse trabalho nos anos subsequentes, especialmente no Ensino Médio e, de forma mais acentuada, nas redes públicas de ensino (Alves, 2022). Esse movimento revela uma contradição importante, ao mesmo tempo em que documentos oficiais e referenciais teóricos contemporâneos defendem uma concepção ampliada de ensino de língua, que inclui a fruição estética e a formação literária, a prática escolar frequentemente restringe-se a abordagens mais instrumentais da linguagem.

Nesse cenário, discutir o lugar da literatura na formação escolar implica compreendê-la não apenas como conteúdo curricular, mas como um direito fundamental, conforme proposto por Candido (2004), e como elemento constitutivo da formação humana integral. A literatura, nesse sentido, ultrapassa a dimensão estética e assume um papel sociopedagógico relevante, na medida em que possibilita a problematização da realidade, o

desenvolvimento do pensamento crítico e a ampliação das experiências culturais e simbólicas dos sujeitos, como apontam Antunes (2003), Macedo (2021) e Oliveira (2010). Tal perspectiva dialoga com as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que atribui ao componente Língua Portuguesa a responsabilidade de promover práticas de linguagem diversificadas, envolvendo leitura, produção e apreciação de textos em múltiplos gêneros, inclusive os literários (Brasil, 2018).

Partindo dessas considerações, este artigo tem como objetivo analisar as dimensões sociopedagógicas do direito à literatura no contexto da formação docente e do ensino de línguas na Educação Básica, tomando como referência uma experiência desenvolvida no âmbito da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional (PROEJA), em uma unidade de Instituto Federal. Diferentemente do formato anterior, centrado na descrição de uma prática específica (Willima, 2025), busca-se, neste trabalho, ampliar o escopo analítico, articulando a experiência empírica a discussões teóricas sobre formação docente, políticas educacionais e concepções de ensino de língua e literatura.

Como recorte empírico, mobiliza-se uma prática pedagógica mediada pela leitura do texto *El derecho al delirio* (O direito ao delírio), de Eduardo Galeano, desenvolvida em uma turma do Ensino Médio Integrado na modalidade EJA. No entanto, mais do que relatar a experiência em si, o artigo se propõe a refletir sobre suas implicações formativas e pedagógicas, evidenciando como o trabalho com a literatura pode contribuir para a construção de práticas educativas críticas, dialógicas e socialmente referenciadas.

A principal justificativa da importância deste trabalho reside no fato de que, enquanto docentes de línguas, sejam elas quais forem, é sumamente necessária a abordagem literária em sala de aula. Os conteúdos relativos ao estudo de línguas na Educação Básica não se resumem à gramática normativo-prescritiva, pelo contrário. Como nos afirma a própria BNCC:

> Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (Brasil, 2018, p. 67-68).

Embora a citação acima esteja dentro da etapa do Ensino Fundamental, conversa igualmente com os objetivos do Ensino Médio e nos mostra que é necessário haver certa integração entre as várias áreas que compõem a língua portuguesa-brasileira, sem que uma seja privilegiada em detrimento de outra(s), como acontece no Brasil há séculos (Bagno, 2012) e continua acontecendo atualmente, ainda que sob uma (pretensa) nova roupagem (Willima e Souza, 2023b). Em síntese, o estudo se justifica pela necessidade de problematizar o lugar da literatura no ensino de línguas e na formação docente, especialmente em contextos marcados por desigualdades educacionais e por políticas que, muitas vezes, tendem a esvaziar o caráter formativo mais amplo da educação. Ao enfatizar a literatura como direito e como prática sociopedagógica, pretende-se contribuir para o debate acerca de uma educação linguística comprometida com a formação integral dos sujeitos e com a democratização do acesso aos bens culturais.

FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE LÍNGUAS E LITERATURAS: BREVES EXPLANAÇÕES

A formação docente para o ensino de línguas e literaturas insere-se em um campo marcado por transformações históricas e disputas teórico-metodológicas que impactam diretamente as práticas pedagógicas na Educação Básica. No caso da Literatura, tais disputas podem ser compreendidas a partir da passagem de um modelo tradicional, centrado na transmissão de conteúdos e na historiografia literária, para uma perspectiva que enfatiza a formação do/a leitor/a e a experiência estética como dimensões

centrais do processo educativo (Formiga e Duarte, 2018). Esse deslocamento, embora consolidado no campo teórico, ainda encontra limites na prática escolar e nos processos de formação docente. Nesse contexto, a Literatura passa a ser compreendida como prática social e cultural, fundamental para a formação crítica e sensível dos sujeitos.

A noção de letramento literário, conforme discutida por Cosson (2006, 2013), reforça a centralidade da escola na mediação da leitura literária, entendida como experiência de construção de sentidos e não como mera apropriação de conteúdo. Tal perspectiva dialoga com autores/as como Antunes (2003) e Oliveira (2010), bem como com as orientações da BNCC (Brasil, 2018), que apontam para a necessidade de um ensino de língua portuguesa que contemple múltiplas práticas de linguagem, incluindo a fruição estética e a leitura literária. Entretanto, a efetivação dessa concepção esbarra em fragilidades estruturais na formação inicial de professores/as. Estudos como o de Batista, Silva e Caldeira (2024) evidenciam que os currículos dos cursos de formação docente tendem a privilegiar determinados saberes em detrimento de uma formação voltada à sensibilidade e à experiência estética, o que contribui para o silenciamento da Literatura como dimensão formativa. Esse cenário revela a persistência de uma lógica formativa que fragmenta teoria e prática e dificulta a consolidação de uma educação literária consistente.

Além disso, pesquisas como a de Costa e Queiroz (2023) indicam que muitos/as professores/as da Educação Básica apresentam lacunas significativas em sua formação literária, tanto no que se refere ao domínio teórico quanto às experiências concretas de leitura. Essa limitação repercute diretamente na prática pedagógica, uma vez que compromete a mediação da leitura e a construção de experiências literárias significativas com os/as estudantes. Nesse sentido, a ausência de uma formação sólida tende a reforçar concepções restritas de leitura, afastadas de sua dimensão social, crítica e formativa. Nessa direção, a formação docente em línguas deve contemplar a constituição do/a docente

como leitor/a, reconhecendo que sua trajetória de leitura influencia diretamente suas práticas pedagógicas.

Pinto (2020), ao discutir o lugar da educação literária na formação de professores/as, destaca a importância de uma formação que articule conhecimento teórico e experiência leitora, de modo a possibilitar uma atuação mais efetiva na mediação da leitura. Tal compreensão reforça a ideia de que não basta formar professores/as que conheçam a literatura, é necessário formar sujeitos que se relacionem com ela de forma significativa. Outro aspecto relevante diz respeito à necessidade de articulação entre formação inicial e continuada. Como apontam Batista, Silva e Caldeira (2024), a criação de espaços formativos baseados na partilha de leituras e na construção coletiva de sentidos contribui para o desenvolvimento de uma prática docente mais sensível e reflexiva. Esses espaços possibilitam a constituição de comunidades de leitores/as e fortalecem o papel do/a professor/a como mediador/a da leitura literária.

Por fim, é fundamental situar a discussão sobre formação docente no contexto das políticas educacionais contemporâneas. A centralidade atribuída às competências e habilidades, presente em documentos como a BNCC (Brasil, 2018), convive com a necessidade de uma formação mais ampla, que considere a literatura como dimensão constitutiva da formação humana. Como problematizam Aguiar e Dourado (2018), tais políticas podem contribuir para o esvaziamento do caráter formativo da educação, o que torna ainda mais urgente a defesa de uma formação docente comprometida com a integralidade dos sujeitos. Dessa forma, ao pensar a formação docente para o ensino de línguas e literaturas, reafirma-se a necessidade de superar modelos reducionistas e instrumentalizados de ensino, em direção a uma perspectiva que articule formação teórica, experiência estética e compromisso social. Nessa perspectiva, a Literatura assume um papel central, não apenas como conteúdo curricular, mas como prática sociocultural e direito fundamental, em consonância com as reflexões de Candido (2004), contribuindo para a construção de

uma educação linguística crítica, sensível e emancipatória (Bagno e Rangel, 2005).

"O DIREITO AO DELÍRIO": RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA PRÁXIS MEDIADA PELA LEITURA LITERÁRIA

O estágio curricular supervisionado constitui um momento privilegiado na formação docente, na medida em que possibilita a articulação entre os referenciais teóricos construídos ao longo da graduação e as condições concretas de exercício da práxis pedagógica (Piconez, 2013). Nesse sentido, a experiência aqui analisada insere-se no âmbito do Estágio Supervisionado IV de um curso de Licenciatura em Letras (Português e Espanhol), realizado no primeiro semestre de 2023, cuja organização contemplava tanto atividades relacionadas à gestão escolar quanto à atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A inserção no campo empírico ocorreu em uma turma do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade EJA (PROEJA), ofertado pelo Instituto Federal Fluminense *campus* Campos Centro.

A dinâmica da Educação Profissional e Tecnológica (realidade dos Institutos Federais, dos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET e do Colégio Pedro II, pensando somente nas instituições que compõem a Rede Federal) é um pouco diferente, em geral, os cursos técnicos de nível médio são ou integrados ao Ensino Médio, ou concomitantes e subsequentes a ele. Quando integrados, acontecem em tempo integral, geralmente nos turnos da manhã e da tarde. O PROEJA, por sua vez, desenvolve-se apenas no turno da noite, com um currículo flexível e adaptado à realidade da modalidade de Jovens e Adultos.

Tal modalidade apresenta especificidades importantes, sobretudo por articular formação geral e formação profissional em um currículo integrado, desenvolvido majoritariamente no período noturno e voltado a sujeitos historicamente afastados dos processos de escolarização formal. Essas características demandam práticas

pedagógicas que considerem as trajetórias, experiências e condições concretas de vida dos/as estudantes, o que tensiona modelos tradicionais de ensino e exige maior intencionalidade didático-metodológica. No contexto observado, o componente curricular Língua Portuguesa, ofertado nas séries iniciais do Ensino Médio integrado à EJA, prevê o trabalho com manifestações literárias como parte de seus objetivos formativos (Instituto Federal Fluminense, 2023).

A partir desse direcionamento institucional, foi proposta, em diálogo com a docente responsável pela turma, a realização de uma atividade centrada na leitura e problematização do texto *El derecho al delirio*, de Eduardo Galeano. A escolha do texto não se deu de forma aleatória, mas esteve vinculada tanto à trajetória formativa do estagiário quanto ao potencial da obra em mobilizar discussões acerca de temas sociais relevantes, como memória, desigualdades, fome e utopia. O texto de Eduardo Galeano, importante escritor uruguaio, mobiliza uma escrita poética e política que tensiona os limites da realidade ao reivindicar o direito de imaginar um mundo radicalmente distinto daquele marcado por desigualdades, violências e negações de direitos. Ao projetar uma sociedade baseada na justiça social, na dignidade e na valorização da vida, o escritor não propõe uma utopia ingênua, mas um exercício crítico de desnaturalização do presente, convidando o/a leitor/a a questionar as estruturas que sustentam as injustiças cotidianas. Nesse sentido, o texto funciona como potente disparador de reflexão, na medida em que articula linguagem literária e crítica social, abrindo espaço para a construção de leituras de mundo mais sensíveis e politizadas. No contexto pedagógico, sua utilização revela-se especialmente significativa, pois possibilita o engajamento dos sujeitos em debates sobre temas urgentes, ao mesmo tempo em que reafirma a Literatura como espaço de imaginação, resistência e formação crítica.

No que diz respeito à organização da prática pedagógica, buscou-se articular leitura literária, oralidade e produção textual, tomando como eixo a problematização coletiva dos temas

suscitados pelo texto. Para isso, estruturou-se uma dinâmica que envolveu leitura mediada, discussão orientada e produção de textos orais e escritos. A disposição dos participantes em círculo, a leitura compartilhada e a proposição de momentos prévios de organização das falas configuraram estratégias voltadas à construção de um espaço dialógico, no qual a participação dos sujeitos fosse efetivamente estimulada. Do ponto de vista do planejamento, a atividade dialogou com habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda que adaptadas às especificidades da EJA, cuja ausência de diretrizes próprias no documento evidencia lacunas nas políticas educacionais para essa modalidade (Dourado *et al*., 2021). Nesse sentido, a seleção da habilidade EM17LP27, relacionada ao engajamento em debates e à problematização de questões coletivas, indicou uma tentativa de alinhar a prática pedagógica a uma perspectiva de formação crítica e participativa (Brasil, 2018, p. 514).

A análise da experiência evidencia que a mediação da leitura literária, quando articulada a metodologias participativas, pode favorecer o engajamento dos/as estudantes e a construção de espaços de reflexão coletiva. Durante a atividade, observou-se a participação ativa dos sujeitos presentes, que não apenas se envolveram na leitura, mas também mobilizaram experiências pessoais e referências sociais mais amplas para sustentar suas argumentações. Temas inicialmente propostos foram ampliados no decorrer do debate, incorporando discussões sobre a realidade política e social brasileira, o que indica a potência do texto literário como disparador de processos críticos. Além disso, a exigência de organização prévia das falas, tanto oral quanto escrita, contribuiu para o desenvolvimento de habilidades argumentativas, evidenciando que a oralidade, quando trabalhada de forma planejada, pode assumir um caráter formativo tão relevante quanto a escrita.

A própria reorganização espacial da sala e a mediação docente mostraram-se elementos significativos na construção de um ambiente mais horizontalizado, no qual diferentes vozes puderam

emergir. Outro aspecto relevante diz respeito à recepção da proposta pelos/as estudantes, que demonstraram interesse e envolvimento ao longo de toda a atividade, destacando positivamente a dinâmica adotada. Esse dado reforça a importância de práticas pedagógicas que rompam com formatos tradicionais e que reconheçam os sujeitos da EJA como protagonistas do processo educativo.

À luz dos referenciais mobilizados ao longo deste trabalho, a experiência analisada permite evidenciar que a inserção da literatura no ensino de línguas, quando orientada por uma perspectiva crítica e dialógica, ultrapassa a dimensão instrumental frequentemente atribuída aos estudos de linguagem na escola. Conforme apontam Antunes (2003), Macedo (2021) e Oliveira (2010), o ensino de língua portuguesa deve contemplar práticas sociais de linguagem que articulem leitura, produção e fruição estética, o que inclui, de modo indissociável, o trabalho com textos literários e com a Literatura em si. Nesse sentido, a prática desenvolvida aproxima-se dessa concepção ampliada de ensino, ao mobilizar a literatura como espaço de produção de sentidos, de problematização da realidade e de construção coletiva do conhecimento. Ao mesmo tempo, a experiência tensiona os limites impostos pelas políticas educacionais contemporâneas.

Embora a BNCC (Brasil, 2018) reconheça, em seu discurso, a importância da formação crítica e da diversidade de práticas de linguagem, autores como Aguiar e Dourado (2018) problematizam suas contradições, especialmente no que diz respeito ao esvaziamento de dimensões formativas mais amplas da educação. No caso específico da EJA, essa tensão se agrava, tendo em vista sua histórica invisibilização nas políticas curriculares, como evidenciam Dourado *et al*. (2021). Ainda assim, como demonstra a experiência aqui discutida, há brechas no cotidiano escolar que permitem a construção de práticas contra hegemônicas, nas quais a Literatura pode assumir um papel formativo central. Nessa direção, a atividade analisada reafirma a literatura como direito,

conforme proposto por Candido (2004), e como prática socio pedagógica fundamental para a formação humana.

Ao possibilitar que sujeitos historicamente marginalizados do sistema educacional se reconheçam como leitores, produtores de sentido e participantes ativos do debate social, o trabalho com o texto literário contribui para a ampliação dos letramentos e para o fortalecimento de uma educação comprometida com a emancipação. Assim, mais do que um recurso didático, a Literatura se configura, nesse contexto, como uma mediação potente na construção de uma práxis docente crítica, situada e socialmente referenciada. Nessa direção, a experiência analisada reafirma a Literatura como um elemento central no ensino de línguas e como uma dimensão fundamental da formação humana, em consonância com as discussões teóricas e com as próprias orientações curriculares vigentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que o lugar da Literatura no ensino de línguas na Educação Básica permanece tensionado por disputas históricas, curriculares e formativas. Embora haja, no plano discursivo, um reconhecimento de sua importância, tanto nos referenciais teóricos quanto em documentos como a BNCC, a prática pedagógica ainda revela processos de secundarização que limitam seu potencial formativo. Nesse cenário, reafirmar a Literatura como direito, conforme proposto por Candido (2004), implica compreendê-la para além de um conteúdo escolar, situando-a como dimensão constitutiva da formação humana e como prática social fundamental. A experiência analisada no contexto do PROEJA contribui para essa discussão ao evidenciar que a mediação da leitura literária, quando orientada por uma perspectiva crítica e dialógica, pode produzir deslocamentos significativos nas formas de participação, expressão e construção de sentidos pelos sujeitos envolvidos.

Ao mobilizar temas sociais, políticos e culturais a partir do texto literário, a prática desenvolvida demonstrou que a Literatura pode operar como dispositivo de problematização da realidade, favorecendo a emergência de vozes, experiências e leituras de mundo que frequentemente permanecem silenciadas no espaço escolar. É nesse ponto que se tornam mais evidentes as dimensões socio pedagógicas do direito à literatura. Em primeiro lugar, sua dimensão social manifesta-se na possibilidade de ampliação do repertório cultural e simbólico dos sujeitos, especialmente daqueles historicamente afastados do acesso aos bens culturais, como é o caso do público da EJA. Em segundo lugar, sua dimensão pedagógica se concretiza na mediação docente, que transforma o texto literário em espaço de diálogo, reflexão e produção de sentidos, articulando leitura, oralidade e escrita de forma integrada. Por fim, sua dimensão política se revela na capacidade da Literatura de tensionar a realidade posta, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e para o fortalecimento de práticas educativas comprometidas com a emancipação. Ao articular essas dimensões, o estudo também evidencia os limites impostos pelas políticas educacionais contemporâneas, especialmente aquelas orientadas por uma lógica de competências e habilidades que tende a reduzir o alcance formativo da educação.

Como discutido ao longo do trabalho, tais orientações coexistem com a necessidade de uma formação mais ampla, que reconheça a Literatura como elemento central na constituição dos sujeitos. Nesse sentido, a defesa do direito à literatura configura-se, também, como uma forma de resistência a processos de esvaziamento curricular e de instrumentalização do ensino. Além disso, os achados reforçam a importância da formação docente como elemento estruturante para a efetivação desse direito. As lacunas identificadas na formação inicial, bem como a ausência de experiências significativas de leitura na trajetória de muitos/as professores/as, apontam para a necessidade de repensar os currículos de licenciatura e os espaços de formação continuada, de

modo a promover a constituição de docentes leitores/as e mediadores/as qualificados/as da leitura literária.

Por fim, compreende-se que a Literatura, ao ser trabalhada de forma crítica, sensível e socialmente referenciada, pode ocupar um lugar essencial no ensino de línguas, contribuindo para a construção de uma educação linguística comprometida com a formação integral dos sujeitos. Mais do que um recurso didático, trata-se de um direito que, quando efetivado, amplia possibilidades de leitura de mundo, de participação social e de construção de projetos de vida. Nesse sentido, ao evidenciar as potencialidades e os limites do trabalho com a Literatura no contexto analisado, este artigo busca contribuir para o fortalecimento do debate sobre suas dimensões socio pedagógicas, reafirmando a necessidade de práticas educativas que garantam não apenas o acesso aos bens linguísticos, mas o acesso à Literatura enquanto direito, experiência e possibilidade de transformação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A.; DOURADO, L. F. (Orgs.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024*: avaliação e perspectivas. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018.

ALVES, H. N. *O ensino de literatura na Educação Básica*: um olhar para o Novo Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, 2022.

ANTUNES, I. *Aula de Português*: encontro & interação. São Paulo: Parábola, 2003.

BAGNO, M. *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.

BAGNO, M.; RANGEL, E. O. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, 2005.

BATISTA, P. B. S.; SILVA, G. M.; CALDEIRA, M. C. S. Educação Literária e formação inicial docente: (des)caminhos do currículo no Ensino Superior. *Revista Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 19, 2024.

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

CANDIDO, A. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, A. *Vários Escritos*. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2004.

COSSON, R. *Letramento Literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. Prefácio - A formação do professor de literatura – uma reflexão interessada. *In*: PINHEIRO, A. S.; RAMOS, F. B. (Orgs.). *Literatura e formação continuada de professores*: desafios da prática educativa. 14. ed. Campinas: Mercado das Letras; Dourados: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013.

COSTA, C. R.; QUEIROZ, E. C. M. Literatura na formação/atuação de professores de língua portuguesa. *Revista ENSIN@ UFMS*, Três Lagoas/MS, v. 4, n. 8, p. 327-344, dez. 2023.

DOURADO, D. L. O. *et al*. Direito à Educação: a invisibilidade da EJA na BNCC. *Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES) – UEBS*. Itapetinga, ano 2021, v. 2, n. 1, set./dez. 2021.

FORMIGA, G. M.; DUARTE, C. R. Ensino de Literatura: formação docente e de leitores. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 27, n. 2, p. 173-190, jul/dez. 2018.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. Diretoria de Educação Básica e Profissional. *Plano de Ensino COLINCOCC/DAEBPCC/DEBPCC/DGCCENTRO/REIT/IFFLU N° 21*. 2023.

MACEDO, M. S. A. N. (Org.). *A função da literatura na escola*: resistência, mediação e formação leitora. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2021.

OLIVEIRA, L. A. *Coisas que todo professor de português precisa saber*: a teoria na prática. São Paulo: Parábola, 2010.

PICONEZ, S. C. B. (Org.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2013.

PINTO, A. I. S. F. *A formação do professor de Língua Portuguesa*: o lugar da educação literária. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2020.

WILLIMA, K. G.; SOUZA, S. O esvaziamento teórico-filosófico presente em documentos oficiais como estratégia de alienação por parte do capital: o (não) ensino de variação linguística na BNCC em perspectiva. *Revista Anhanguera*. Ano 23, n. 1, jan./jun. 2023a.

WILLIMA, K. G.; SOUZA, S. S. Transpondo os Muros da Discriminação e do Preconceito Linguísticos: uma análise do (não) ensino de variação linguística em sala de aula. *In*: VIEIRA, S. R. *et al*. (Orgs.). *Variação linguística, ensino e interfaces*: resultados e propostas.1. ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023b.

WILLIMA, K. G. "O direito ao delírio": experienciando a literatura hispano-americana no PROEJA do IFFluminense. *Anais do IV Congresso Brasileiro On-line de Ensino, Pesquisa e Extensão - ENSIPEX*. 2025. Disponível em: https://ime.events/iv-ensipex/pdf/48932. Acesso em: 22 mar. 2026.

SEÇÃO II

PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO 11
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: O USO DE CHATBOTS COM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NAS PRÁTICAS CORPORAIS

Allan da Silva Nazareth
Vinícius da Silva Freitas

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea enfrenta desafios multifacetados, que vão desde a carência de infraestrutura adequada até a necessidade de adaptação às novas tecnologias digitais. Nesse cenário, a personalização do ensino emerge como uma estratégia que busca garantir a inclusão e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

A integração da Inteligência Artificial (IA) no contexto educacional, particularmente na Educação Física escolar, tem sido apontada como uma alternativa promissora para otimizar processos pedagógicos e promover ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e eficientes (Menta e Brito, 2024). Contudo, este artigo propõe uma análise crítica da aplicação de *chatbots*[1] com IA na personalização de situações-problema que impactam a execução de práticas corporais no ambiente escolar, utilizando relatos de experiência como lente de investigação.

Conforme Hooks (2019), a análise dos relatos de experiência favorece processos de identificação e conexão, permitindo uma compreensão mais profunda das vivências e dos desafios

[1] Chatbots são programas de computador que utilizam inteligência artificial (IA) para simular uma conversa com pessoas, geralmente por meio de texto (como chats) ou voz.

enfrentados por professores e alunos. Ao adotar uma perspectiva crítica, este estudo tem como objetivo investigar como a IA pode ser utilizada de modo a possibilitar uma Educação Física que considere as particularidades dos alunos e dos contextos escolares.

O presente estudo foi desenvolvido com um grupo de professores de Educação Física e Educação Infantil, como produto final da formação continuada do município de Itapemirim/ES, intitulado "O corpo, o movimento e a aprendizagem". A partir de relatos de experiência, busca-se contribuir para a reflexão sobre o uso crítico e contextualizado de *chatbots* com IA na Educação Física escolar, visando à construção de uma educação mais inclusiva, equitativa e significativa.

A metodologia da pesquisa, desenvolvida na formação continuada, envolveu revisão bibliográfica, observação, registro e análise reflexiva das práticas pedagógicas. A construção de *prompts*[2] adequados para os *chatbots* foi um elemento central, demonstrando a adaptação e ampliação de estratégias pedagógicas para enfrentar os desafios do contexto escolar. Nesse sentido, a análise crítica desses relatos permite identificar não apenas as potencialidades da IA como ferramenta de apoio ao docente, mas também as limitações e as implicações éticas de sua aplicação.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa descritiva com pesquisa de campo, centrada na análise de relatos de experiência. Essa metodologia permite compreender, a partir da perspectiva dos sujeitos, as nuances e complexidades do cotidiano escolar, valorizando a subjetividade das vivências. A análise dos relatos possibilita identificar desafios, estratégias e transformações nas práticas pedagógicas, especialmente no uso de *chatbots* de IA para a personalização do ensino de práticas corporais em Itapemirim/ES.

[2] Um prompt é, de forma simples, o comando, pergunta ou instrução que você dá a uma inteligência artificial para obter uma resposta.

CONTEXTUALIZANDO A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

Na contemporaneidade a IA tem transformado significativamente a forma como interagimos socialmente e utilizamos sistemas computacionais, possibilitando acesso rápido a informações, produção de conteúdo e diversas outras funcionalidades. Sua trajetória de desenvolvimento é marcada por contribuições oriundas de estudos matemáticos e computacionais ao longo de décadas (Röhe e Santaella, 2023). Embora sua popularização mais ampla tenha ocorrido a partir de 2022, a IA vem evoluindo continuamente, impulsionada pelo aprimoramento dos modelos e pelo aumento da capacidade de processamento de dados.

A IA pode ser compreendida como a capacidade de sistemas computacionais de entender, interpretar e aplicar conhecimentos em diferentes tarefas de maneira semelhante aos seres humanos (Costa, 2023; Santos, 2023; Röhe e Santaella, 2023). Entre suas principais funcionalidades, destaca- se a capacidade de classificar informações e gerar conteúdo a partir de grandes volumes de dados. Essa característica a torna uma ferramenta versátil, com aplicações que vão desde a geração automatizada de textos até o desenvolvimento de assistentes virtuais. Um exemplo é o *ChatGPT*, da *OpenAI*, treinado com extensos conjuntos de dados, incluindo livros e conteúdo da internet, sendo capaz de produzir textos com características próximas às produções humanas (Aguiar e Santana, 2023; Alves, 2023).

Entretanto, é fundamental adotar uma postura crítica quanto ao uso da IA, uma vez que esses sistemas podem gerar informações imprecisas, enviesadas ou até mesmo conteúdo inconsistente. Por operarem com base em modelos probabilísticos, que combinam palavras e conceitos para produzir respostas coerentes, a supervisão humana torna-se indispensável para assegurar a qualidade, a confiabilidade e a ética no uso dessas tecnologias.

No campo educacional, plataformas e aplicativos baseados em IA apresentam potencial para oferecer materiais interativos,

tutoriais personalizados e ambientes virtuais de aprendizagem acessíveis, independentemente da localização dos estudantes (Aguiar e Hermosilla, 2007). Contudo, também emergem preocupações relacionadas à dependência excessiva dessas tecnologias, o que pode comprometer a autonomia e a criatividade dos sujeitos (Baker, 2016).

Essa dependência pode ser impulsionada pelo fascínio e pela eficiência proporcionada pela IA levando à supervalorização de suas respostas e à redução do pensamento crítico (Nascimento, 2024). É importante reconhecer que, apesar de avançadas, essas ferramentas são desenvolvidas por humanos e, portanto, estão sujeitas a limitações e falhas. Assim, torna-se essencial verificar e problematizar as informações geradas, evitando sua aceitação passiva.

Embora a IA apresente elevada capacidade de automação, ainda não demonstra autonomia para produzir, de forma independente, conteúdos educacionais de alta qualidade, sendo necessária a mediação de profissionais da educação (Maghsudi *et al.*, 2021). Entre os desafios identificados, destacam-se aspectos sociais e motivacionais da aprendizagem, limitações técnicas relacionadas à avaliação e, sobretudo, questões éticas envolvendo vieses e desigualdades.

Na educação, conforme apontam Santos (2023), a IA pode oferecer suporte relevante ao processo de ensino e aprendizagem. Um exemplo disso é

1. uso de plataformas digitais capazes de monitorar o progresso dos estudantes e fornecer intervenções personalizadas (Picão *et al*., 2023). A personalização do ensino é viabilizada pela análise de dados e pelo uso de algoritmos que identificam dificuldades e potencialidades individuais, permitindo intervenções pedagógicas mais eficazes.

Nesse contexto, a transformação tecnológica tem promovido mudanças no ensino tradicional, com a incorporação de sistemas inteligentes no ambiente escolar. Essa transição reflete a crescente demanda por conectividade e inovação nos processos educativos

(Silva *et al.*, 2024). Dispositivos capazes de identificar padrões de aprendizagem contribuem para o desenvolvimento de competências essenciais à sociedade contemporânea.

Todavia, é necessário problematizar se a inserção da IA na educação contribui efetivamente para a emancipação dos sujeitos ou se pode reforçar mecanismos de padronização e controle. Adorno e Horkheimer (1985) alertam para os riscos da razão instrumental, em que a tecnologia pode se tornar um fim em si mesma. Já Freire (1987) defende que seu uso deve estar orientado para a libertação e a conscientização dos indivíduos, e não para sua alienação.

Na Educação Física escolar, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), defende que as práticas corporais são fundamentais para desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo habilidades motoras, relações interpessoais e hábitos saudáveis. No entanto, diversos obstáculos e situações-problema ainda dificultam sua efetivação no contexto escolar, como a falta de espaços adequados, a superlotação das turmas, a escassez de materiais, a inclusão de estudantes com deficiência, as dificuldades de avaliação, a indisciplina e a heterogeneidade dos níveis de habilidade, entre outros fatores.

Esses desafios impactam diretamente o trabalho docente e o processo de aprendizagem, exigindo dos professores constante adaptação, criatividade e estratégias inclusivas que garantam a participação de todos os estudantes.

Diante desse cenário, a IA se apresenta como uma alternativa promissora para a personalização do ensino e a superação de desafios cotidianos. *Chatbots* baseados em IA podem contribuir na elaboração de propostas pedagógicas ajustadas às condições reais das escolas e às necessidades individuais dos alunos (Figueiredo *et al.*, 2023), assim como, podem auxiliar na elaboração de atividades pedagógicas adaptadas às condições materiais e às necessidades dos estudantes, favorecendo práticas mais inclusivas e eficientes. Quando articuladas às práticas corporais, essas ferramentas possibilitam o acompanhamento mais individualizado e a

adequação das atividades ao ritmo de aprendizagem de cada estudante. Essa possibilidade torna-se especialmente relevante em contextos marcados por superlotação de turmas, carência de infraestrutura e necessidade de inclusão de estudantes.

A personalização do ensino na Educação Física escolar, apoiada por *chatbots* com IA, configura-se como uma inovação capaz de potencializar o processo educativo, promovendo práticas mais inclusivas, equitativas e significativas (Silva *et al.*, 2024).

Contudo, destaca-se a importância de refletir sobre as implicações éticas, sociais e pedagógicas da IA na educação. Seu uso deve estar orientado por princípios de responsabilidade, equidade e compromisso com o desenvolvimento humano. Nesse sentido, Menta e Brito (2024), afirmam que a formação continuada de professores, a elaboração de políticas educacionais e a construção de estratégias coletivas tornam-se fundamentais para enfrentar os desafios e potencializar o papel transformador das práticas corporais no contexto escolar.

APLICAÇÃO DE CHATBOTS MITIGANDO SITUAÇÕES-PROBLEMA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A análise dos relatos dos professores evidencia que os *chatbots* podem atuar como importantes aliados no enfrentamento de desafios estruturais e pedagógicos na Educação Física escolar, especialmente em contextos marcados pela falta de espaço, superlotação e escassez de materiais. Ao sugerirem estratégias como reorganização em estações, uso criativo de recursos simples e inserção de elementos lúdicos, as IAs contribuem para a otimização do tempo, a ampliação do engajamento e a ressignificação das práticas corporais, demonstrando que a limitação de recursos não inviabiliza experiências pedagógicas significativas quando há planejamento intencional.

No campo da inclusão, os *chatbots* mostram potencial para apoiar a personalização do ensino, propondo atividades adaptáveis que consideram diferentes ritmos, habilidades e necessidades,

incluindo alunos com deficiência. Recursos como previsibilidade, uso de estímulos visuais e organização estruturada das atividades favorecem a participação e o desenvolvimento integral, alinhando-se a princípios como o Desenho Universal[3] para a Aprendizagem. Além disso, as IAs contribuem para a mediação de conflitos e para a ressignificação dos valores esportivos, ao deslocarem o foco da competição para a cooperação, promovendo aprendizagens éticas, socioemocionais e relacionais.

No que se refere à avaliação e ao uso de tecnologias digitais, os relatos apontam avanços na adoção de práticas formativas, que valorizam o protagonismo dos estudantes, a criatividade e o processo de aprendizagem. Estratégias como produção de vídeos e projetos interdisciplinares ampliam as possibilidades avaliativas, embora também evidenciem desafios, como a necessidade de desenvolver o pensamento crítico diante das mídias e as limitações estruturais relacionadas à infraestrutura tecnológica.

Na Educação Infantil, destaca-se que, embora os *chatbots* ofereçam sugestões relevantes, muitas vezes estas ainda se apoiam em repertórios tradicionais, exigindo do professor sensibilidade para potencializar a ludicidade, a imaginação e a expressão corporal. De modo semelhante, no enfrentamento da resistência às práticas não tradicionais, as IAs contribuem ao ampliar o repertório de atividades, incentivando a diversificação curricular e a valorização da cultura corporal de movimento.

Outro aspecto relevante refere-se à personalização do ensino diante da heterogeneidade das turmas, em que os *chatbots* auxiliam na proposição de atividades com diferentes níveis de complexidade, favorecendo a participação de todos e promovendo aprendizagem colaborativa. Além disso, contribuem para a organização do tempo pedagógico por meio de estruturas mais dinâmicas e funcionais, embora não consigam superar limitações

[3] O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) é uma abordagem pedagógica que busca planejar o ensino desde o início para atender à diversidade de todos os alunos, e não apenas adaptar depois para alguns.

estruturais, como a carga horária reduzida e a falta de espaços adequados.

Embora as IA apresentem potencial para apoiar o planejamento, a inclusão, a avaliação e a inovação pedagógica, sua efetividade depende da mediação docente. Cabe ao professor interpretar, adaptar e contextualizar as sugestões, superando limitações como falta de contextualização e questões éticas. Assim, os *chatbots* ampliam o repertório pedagógico, mas o educador permanece como elemento central, responsável por transformar essas ferramentas em práticas significativas, criativas e alinhadas ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Em síntese, a proposta formativa que integrou o uso de *chatbots* com IA evidenciou a relevância da formação continuada como espaço de reflexão, experimentação e ressignificação das práticas pedagógicas na Educação Física e na Educação Infantil. Ao utilizarem essas ferramentas para personalizar situações-problema reais vivenciadas nas aulas de educação física e recreação, os professores desenvolveram percepções mais críticas e ampliadas sobre o planejamento didático, reconhecendo a IA como um recurso de apoio, e não substitutivo, à ação docente. Esse processo favoreceu a construção de estratégias mais inclusivas, criativas e contextualizadas, além de estimular o olhar sensível para as especificidades dos alunos, como diferentes ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades. Ademais, a formação possibilitou aos docentes maior entendimento e segurança no uso pedagógico das tecnologias digitais, promovendo autonomia, inovação e uma postura investigativa diante dos desafios cotidianos, o que reforça a importância de investimentos contínuos em processos formativos que articulem teoria, prática e tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise integrada das experiências pedagógicas mediadas por diferentes Inteligências Artificiais revela um panorama rico e multifacetado sobre a incorporação dessas tecnologias na

personalização do ensino da Educação Física escolar. Os relatos, conduzidos em distintos níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II, e em contextos adversos que vão desde a falta de espaços e materiais até a superlotação, a inclusão e a escassez de tempo pedagógico, demonstram que os *chatbots* não atuam como solucionadores autônomos, mas configuram-se como ferramentas potentes para a ampliação do repertório docente. Sua eficácia, contudo, está condicionada a uma mediação crítica, sensível e intencional do professor, que transforma sugestões genéricas em experiências corporais significativas.

A discussão buscou aprofundar os eixos temáticos que emergiram das vivências, a personalização para múltiplos níveis de habilidades, a maximização do tempo pedagógico, a superação de limitações estruturais, a promoção da inclusão e a ressignificação das práticas avaliativas e cooperativas.

A análise da integração da IA nas práticas corporais escolares, a partir de relatos de experiência voltados à mitigação de situações-problema, revela um cenário marcado por potencialidades e desafios. Evidencia-se que a IA, por meio de ferramentas como os *chatbots*, pode constituir um recurso valioso para a personalização do ensino, auxiliando professores na adaptação de atividades e na promoção de ambientes mais inclusivos, especialmente diante das limitações estruturais e da diversidade de necessidades dos estudantes.

No entanto, a simples incorporação da IA, sem um questionamento crítico de suas implicações, pode contribuir para a reprodução de lógicas dominantes e para a instrumentalização do processo educativo. A eficácia dessas tecnologias não reside em sua capacidade intrínseca de inovação, mas na forma como são mediadas pelo olhar pedagógico do professor, que deve orientar seu uso para fins emancipatórios, e não apenas adaptativos. Os relatos de experiência, ao evidenciarem as vivências e os desafios dos educadores, reforçam a importância de considerar o contexto social e as particularidades dos sujeitos na implementação de novas tecnologias.

Em síntese, a diversidade de relatos e suas análises tornam a discussão não apenas informativa, mas também inspiradora, ao demonstrar que a IA pode se configurar como uma aliada relevante na construção de práticas pedagógicas inovadoras. Na Educação Física escolar, quando mediada por uma perspectiva crítica, essa tecnologia pode contribuir para uma educação mais inclusiva, equitativa e significativa. Contudo, sem uma análise contínua e criteriosa, há o risco de que suas potencialidades sejam subordinadas a lógicas instrumentais, perpetuando desigualdades e limitando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, a reflexão sobre políticas educacionais, a oferta de formações continuadas e a construção de estratégias coletivas mostram-se essenciais para minimizar barreiras e fortalecer o papel transformador das práticas corporais na escola, com ou sem o apoio da IA.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos.* Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/raei/article/view/7423/5557. Acesso em: 23 mar. 2026.

AGUIAR, Datan Azevedo; SANTANA, Wesley Jorge Gomes de Souza. *Inteligência Artificial, as Limitações da Linguagem Natural e seus Impactos: Estado da Arte***.** Revista Americana de Empreendedorismo e Inovação. v. 5, n.1, mar / 2023. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/raei/article/view/7423/5557. Acesso em: 23 mar. 2026.

AGUIAR, Juliana; HERMOSILLA, Lígia. Aplicações da Inteligência Artificial na Educação. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia.* Faculdade de Ciências Jurídicas e Gerenciais FAEG/FAEF e Editora FAEF. Ano IV, Nº 06, 2007. Garça/SP.

Disponível em: http://www.faef.revista.inf.br/imagens*arquivos/arquivos*\destaque/UznmHMbv YnsaKRH_2013-5-27-17-26-30.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.

ALVES, Lynn. Notas iniciais sobre inteligência artificial e educação. In: ALVES, Lynn (org**.).** *Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos.* Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2023.

BAKER, Ryan Shaun. *Educational Data Mining: An Advance for Intelligent Systems in Education.* IEEE Intelligent Systems, 29(3), pp. 78-82. 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC*EI*\EF*110518*\versaofi nal_site.pdf. Acesso em: 23 mar. 2026.

COSTA, Camila. As 3 etapas da inteligência artificial e por que a 3ª pode ser fatal. [S. l.]: *BBC News Brasil*, 04 jun. 2023. 1 vídeo (8 min). Disponível em: https://m.youtube.com/watch?v=i6xbl9QzIK0. Acesso em: 23 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.* Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

MAGHSUDI, Setareh; LAN, Andrew; XU, Jie; SCHAAR, Mihaela van der. *Personalized Education in the AI Era: What to Expect Next?* ArXiv, Ithaca, 2021. Preprint. Disponível em: https://arxiv.org/abs/2101.10074. Acesso em: 23 mar. 2026.

MENTA, Eziquiel; BRITO, Glaucia da Silva. O papel da Inteligência Artificial no Ensino Tecnológico: implicações emergentes. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, Brasil, v. 10, n. jan./dez., p. e232524, 2024. Disponível em: https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2325. Acesso em: 23 mar. 2026.

NASCIMENTO, José Leônidas Alves do. *O Impacto da Inteligência Artificial na Educação.* 2024. 25 f. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/748605/2/O%20Impacto%20da%20Intelig%C3%AAncia%20Artificial%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 23 mar. 2026.

PICÃO, Fábio Fornazieri; GOMES, Lucas Ferreira; ALVES, Luciene; BARPI, Odinei; LUCCHETI, Tatiane Alves. *Inteligência Artificial e Educação: Como e IA está mudando a maneira como aprendemos e ensinamos.* Revista Amor Mundi, [S. l.], v. 4, n. 5, p. 197–201, 2023. Disponível em: https://journal.editorametrics.com.br/index.php/amormundi/article/view/254. Acesso em: 23 mar. 2026.

RÖHE, Anderson; SANTAELLA, Lucia. *IAs Generativas: a importância dos comandos para texto e imagem.* Aurora: revista de arte, mídia e política, São Paulo, v. 16, n. 47, p. 76-94, 2023. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/aurora/article/view/66635. Acesso em: 23 mar. 2026.

SANTOS, Arnaldo. *Desafios e Oportunidades da Inteligência Artificial na Educação e na Formação.* vol. 6, n.º 2. 2023: jul-dez. Disponível em: https://revistas.rcaap.pt/lead_read/article/view/34154/23973. Acesso em: 23 mar. 2026.

SILVA, Andréa Villela Mafra da; SANTOS, Priscila Costa. Inteligência artificial na educação: a vigilância epistemológica. In:

SILVA, Andréa Villela Mafra da; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de; CARVALHO, Jaciara de Sá; SANTOS, Sonia Regina Mendes dos (Org.). *Questões de Educação e Tecnologia:* desafios [ainda] atuais. 1. ed. Rio de Janeiro: Hypatia Publicações, 2024, p. 91-

CAPÍTULO 12
FORMAÇÃO CONTINUADA EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA E HISTÓRIA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE VILA PAVÃO/ES

Cidimar Andreatta
Denis Alves de Castro
Erivelton Pessin
Hedeone Heidmam da Silva
Rodrigo Rodrigues

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores constitui-se como um dos pilares fundamentais para a melhoria da qualidade da educação básica, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, etapa marcada por desafios pedagógicos, curriculares e sociais específicos. Nessa fase da escolarização os estudantes ampliam suas capacidades cognitivas e críticas, ao mesmo tempo em que enfrentam mudanças significativas em sua trajetória escolar, o que exige dos docentes práticas pedagógicas intencionalmente planejadas e constantemente avaliadas.

No campo das Ciências Humanas, particularmente nas disciplinas de Geografia e História, o papel do professor torna-se ainda mais relevante, uma vez que tais áreas contribuem diretamente para a formação da consciência histórica, da leitura crítica do espaço geográfico e da compreensão das relações sociais, culturais, políticas e econômicas que estruturam a sociedade. Ensinar Geografia e História nos anos finais do Ensino Fundamental implica articular conhecimentos científicos, saberes

escolares e experiências vividas pelos estudantes, promovendo aprendizagens significativas e contextualizadas.

Diante das demandas impostas pelas transformações sociais, pelas mudanças nas políticas educacionais, pela implementação de currículos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo avanço das tecnologias digitais, torna-se imprescindível investir em processos formativos que promovam a atualização teórica, metodológica e didática dos docentes. A formação continuada, nesse sentido, não deve ser compreendida apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas como um ambiente de reflexão coletiva sobre a prática pedagógica, de problematização do cotidiano escolar e de construção colaborativa de saberes profissionais.

É nesse cenário que se insere o curso "Formação continuada em práticas pedagógicas no ensino de Geografia e História", realizado no município de Vila Pavão, no estado do Espírito Santo, no período de 13 de fevereiro a 13 de novembro de 2025. A proposta formativa foi concebida com o objetivo de fortalecer o trabalho docente nas Ciências Humanas considerando as especificidades da rede municipal de ensino, as diretrizes curriculares nacionais e os desafios concretos vivenciados pelos professores dos anos finais do Ensino Fundamental.

O curso foi coordenado pelo professor Dr. Erivelton Pessin, técnico pedagógico dos Anos Finais do Ensino Fundamental, área de Ciências Humanas, da Secretaria Municipal de Educação de Vila Pavão/ES, responsável pela elaboração da proposta pedagógica, pela organização dos encontros formativos e pela articulação da parceria institucional com o Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Campus de Nova Venécia, instituição que contribuiu de forma significativa para a qualificação acadêmica e metodológica da formação. Participaram do curso os quatro professores de História e os quatro professores de Geografia da rede municipal, todos atuantes nas quatro escolas que ofertam os anos finais do Ensino Fundamental em Vila Pavão.

Este artigo, tem como objetivo apresentar e analisar a experiência do curso de formação continuada descrevendo sua organização, seus fundamentos teórico-metodológicos, os conteúdos programáticos desenvolvidos e os principais impactos observados nas práticas pedagógicas dos docentes participantes. Busca-se, ainda, evidenciar a importância de políticas públicas locais de formação docente e o potencial transformador de iniciativas colaborativas entre redes municipais de ensino e instituições federais de educação.

FORMAÇÃO CONTINUADA, PRÁTICA PEDAGÓGICA E O FORTALECIMENTO DO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

A formação continuada de professores deve ser compreendida como um processo permanente de reflexão crítica sobre a prática educativa, articulando saberes teóricos, experiências profissionais e demandas concretas do cotidiano escolar. Paulo Freire (1996) afirma que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, pois é nesse movimento que o professor se reconhece como sujeito histórico, capaz de intervir na realidade e transformá-la. Assim, a formação continuada não pode assumir um caráter meramente técnico ou instrumental, mas deve favorecer a autonomia docente e a construção coletiva do conhecimento.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o ensino de História e Geografia enfrenta desafios específicos relacionados à diversidade dos sujeitos escolares, às defasagens de aprendizagem e à necessidade de promover o pensamento crítico e a leitura do mundo. De acordo com Tardif (2014), os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional e se constituem a partir da articulação entre formação inicial, formação continuada e experiência cotidiana. Nesse sentido, a proposta formativa desenvolvida em Vila Pavão/ES partiu do reconhecimento dos professores como produtores de saberes, valorizando suas práticas e promovendo espaços de diálogo e problematização.

O curso "Formação continuada em práticas pedagógicas no ensino de Geografia e História" foi estruturado com encontros mensais, ao longo de 2025, o que possibilitou a continuidade das discussões e o acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. A avaliação diagnóstica, abordada no tema *"Mapeando Saberes"*, foi discutida como instrumento essencial para o planejamento pedagógico e para a recomposição das aprendizagens, permitindo ao professor identificar lacunas e potencialidades dos estudantes. Conforme defendem Luckesi (2011) e Hoffmann (2009), a avaliação deve assumir um caráter formativo, orientando o trabalho pedagógico e contribuindo para a aprendizagem significativa.

As reflexões sobre o Ensino Fundamental – Anos Finais possibilitaram aos professores analisarem as especificidades dessa etapa da educação básica, marcada por intensas transformações cognitivas, sociais e emocionais dos estudantes. Imbernón (2011) destaca que a formação continuada precisa estar conectada às reais necessidades do contexto escolar, superando modelos fragmentados e descontextualizados. Essa concepção esteve presente ao longo de todo o curso, especialmente nas discussões sobre a competência leitora e escritora nas Ciências Humanas e sobre a integração entre História, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa.

O debate sobre o uso de diferentes linguagens e recursos didáticos também ocupou lugar central na formação. A fotografia foi abordada como linguagem potente no ensino das Ciências Humanas, possibilitando a leitura crítica das imagens como documentos históricos e representações do espaço geográfico. Do mesmo modo, a discussão sobre a Inteligência Artificial e seus impactos na sala de aula suscitou reflexões éticas e pedagógicas sobre o uso das tecnologias digitais, reafirmando a necessidade de uma prática educativa crítica, conforme defende Freire (2005), ao alertar para o risco de uma educação desumanizadora e acrítica frente aos avanços tecnológicos.

CURRÍCULO, DIVERSIDADE, AÇÕES AFIRMATIVAS E A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO CRÍTICA E INCLUSIVA

O segundo eixo estruturante do curso esteve centrado nas discussões sobre currículo, diversidade cultural e ações afirmativas, compreendidas como dimensões fundamentais para a construção de uma educação democrática e socialmente comprometida. Paulo Freire (2005) ressalta que o currículo é um espaço de disputa de sentidos e que toda prática educativa está impregnada de escolhas políticas. Dessa forma, pensar o ensino de História e Geografia implica problematizar quais narrativas são valorizadas e quais sujeitos historicamente foram silenciados.

Nessa perspectiva, a POMITAFRO[1], festa de integração cultural celebra a pluralidade étnica da cidade de Vila Pavão/ES - através do projeto Pomitafro em Sala de Aula, configura-se como uma política curricular estratégica voltada à valorização das culturas pomerana, italiana e afro-brasileira, reconhecendo a diversidade cultural como elemento estruturante da identidade do município de Vila Pavão/ES. Ao orientar práticas pedagógicas que dialogam com as matrizes culturais constitutivas da história local, a POMITAFRO contribui para a construção de um currículo contextualizado, que reconhece os sujeitos e suas experiências culturais como parte legítima do processo educativo. Conforme argumenta Stuart Hall (2006), a cultura é um campo de produção de significados e identidades, permanentemente atravessado por relações de poder. Assim, ao incorporar a POMITAFRO ao ensino de História e Geografia, o currículo passa a assumir um papel ativo na valorização das identidades culturais locais e no enfrentamento de processos históricos de invisibilização e hierarquização cultural.

[1] O nome é a união das sílabas que representam as três principais etnias colonizadoras e formadoras da identidade local: POM - Pomerana, ITA - Italiana, AFRO - Afro-brasileira.

Sob essa mesma perspectiva, Geertz (1989) compreende a cultura como uma teia de significados construída socialmente, o que reforça a importância de práticas pedagógicas que valorizem os contextos culturais dos estudantes e das comunidades em que estão inseridos. Trabalhar as culturas pomerana, italiana e afro-brasileira no espaço escolar, por meio da POMITAFRO, implica promover uma abordagem interpretativa da cultura, na qual festas, línguas, memórias, práticas religiosas, saberes e modos de vida são compreendidos como produções históricas e simbólicas. Dessa forma, o ensino de Ciências Humanas nos anos finais do Ensino Fundamental contribui para a formação de sujeitos conscientes de seu pertencimento cultural, fortalecendo uma educação plural, democrática e comprometida com o respeito à diversidade.

As Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 foram debatidas como instrumentos de ações afirmativas, reforçando o compromisso da rede municipal com uma educação antirracista e intercultural. A realização do projeto *"Novembro em Vozes Negras e Indígenas"* consolidou-se como importante estratégia pedagógica, articulando ensino, currículo e participação da comunidade escolar. Segundo Munanga (2005), o reconhecimento da diversidade cultural no currículo contribui para a construção de identidades positivas e para a superação de práticas discriminatórias no espaço escolar. Outra ação desenvolvida no percurso da formação foram as visitas técnicas às unidades escolares dos anos finais do Ensino Fundamental, configurando-se como momentos formativos relevantes, permitindo o acompanhamento das práticas pedagógicas e o diálogo direto com os professores sobre os desafios enfrentados em sala de aula. Esse movimento reforça a concepção de formação continuada defendida por Freire (1996), na qual o conhecimento se constrói a partir da problematização da prática e da realidade concreta.

Por fim, o debate sobre cartografia crítica e outras formas de representação do espaço ampliou o repertório teórico-metodológico dos docentes, valorizando saberes locais e experiências dos estudantes. A recomposição das aprendizagens

em Ciências Humanas foi discutida como um processo contínuo, que exige planejamento, intencionalidade pedagógica e compromisso coletivo. Dessa forma, o desenvolvimento do curso evidenciou que a formação continuada, quando articulada ao currículo, à diversidade e às ações afirmativas, contribui significativamente para o fortalecimento de uma educação crítica, inclusiva e socialmente referenciada.

ORGANIZAÇÃO DOS ENCONTROS FORMATIVOS

A formação continuada foi organizada a partir de encontros presenciais e atividades orientadas, totalizando uma carga horária de 120 horas. A tabela a seguir apresenta a sistematização dos temas, carga horária e datas dos encontros formativos.

Curso: Formação Continuada em Práticas Pedagógicas no Ensino de Geografia e História			
Nº	**Conteúdo Programático**	**CH**	**Data**
01	Mapeando Saberes: A Avaliação Diagnóstica nas Disciplinas de História e Geografia	4	13 de fevereiro
02	Ensino Fundamental – Anos Finais: olhares e reflexões	4	20 de março
03	A fotografia no Ensino de Ciências Humanas	4	03 de abril
04	Inteligência Artificial e seus impactos na sala de aula	4	15 de maio
05	As Ciências Humanas e suas conexões com a Matemática e a Língua Portuguesa	4	12 de junho
06	Realização de visita técnica às unidades escolares dos Anos Finais do Ensino Fundamental	5	03 de julho
07	Cultura, diversidade cultural e currículo: a POMITAFRO em sala de aula	4	03 de julho
08	POMITAFRO em sala de aula	30	Agosto
09	Reconhecimento e Representatividade: As Leis 10.639/03 e 11.645/08 como Instrumentos de Ações Afirmativas	4	07 de agosto

Curso: Formação Continuada em Práticas Pedagógicas no Ensino de Geografia e História			
10	A competência leitora e escritora nas Ciências Humanas: possibilidades para os Anos Finais do EF	4	04 de setembro
11	Recomposição das aprendizagens em ciências humanas.	4	16 de outubro
12	O que podem os mapas nas aulas de Geografia e História? Outras cartografias em debate.	4	13 de novembro
13	Novembro em Vozes Negras e Indígenas: Um Projeto de Ações Afirmativas	30	novembro
14	Relatório Final do curso	15	Entregar
Carga Horária Total		120 horas	

A organização dos encontros formativos evidencia a concepção de formação continuada em serviço, entendida como um processo que se desenvolve no interior da escola e em estreita articulação com as práticas pedagógicas concretas dos docentes. Segundo Nóvoa (2019), a formação de professores precisa ocorrer "a partir da profissão e dentro da profissão", valorizando os contextos reais de trabalho docente e promovendo a reflexão coletiva sobre os desafios cotidianos do ensino. Nesse sentido, a estrutura do curso em Vila Pavão/ES buscou romper com modelos pontuais e desarticulados de formação, apostando na continuidade, na sistematicidade e no acompanhamento pedagógico.

A distribuição dos temas ao longo do ano letivo possibilitou que os professores experimentassem, avaliassem e ressignificassem suas práticas entre um encontro e outro, característica fundamental da formação em serviço. Darling-Hammond et al. (2017) destacam que programas formativos eficazes são aqueles que se estendem no tempo, promovem aprendizagem ativa e estão diretamente conectados ao currículo e às necessidades dos estudantes. As atividades desenvolvidas no curso dialogaram com essa

perspectiva ao articular estudos teóricos, práticas pedagógicas, visitas técnicas e projetos desenvolvidos nas próprias unidades escolares.

Outro aspecto relevante da formação em serviço diz respeito à valorização do professor como sujeito de saberes e protagonista do processo formativo. Conforme argumenta Nóvoa (2022), não há desenvolvimento profissional docente sem o reconhecimento da experiência e do conhecimento produzidos pelos próprios professores. A organização dos encontros proporcionou espaços de escuta, troca de experiências e análise coletiva das práticas, fortalecendo uma cultura colaborativa entre os docentes de História e Geografia da rede municipal. Além disso, a centralidade atribuída a temas como diversidade cultural, ações afirmativas, recomposição das aprendizagens e interdisciplinaridade reforça o papel da formação continuada como política pública estratégica para a garantia do direito à aprendizagem. Gatti et al. (2019) afirmam que a formação continuada, quando integrada às políticas educacionais locais, contribui para a melhoria do trabalho pedagógico e para o fortalecimento da escola pública. Assim, a experiência de Vila Pavão/ES evidencia que investir em formação continuada em serviço é investir na qualidade social da educação e na valorização do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do curso "Formação continuada em práticas pedagógicas no ensino de Geografia e História", realizado no município de Vila Pavão/ES ao longo do ano de 2025, evidencia a relevância da formação continuada como estratégia central para o fortalecimento do trabalho docente e para a qualificação do ensino nos anos finais do Ensino Fundamental. Ao longo dos encontros formativos, foi possível construir um espaço coletivo de diálogo, reflexão crítica e socialização de práticas pedagógicas, respeitando as especificidades da realidade local e as trajetórias profissionais dos docentes participantes.

A organização do curso, com encontros mensais e carga horária total de 120 horas, possibilitou o acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, favorecendo a articulação entre teoria e prática. Os conteúdos abordados contemplaram temas centrais para o ensino de Geografia e História na contemporaneidade, como avaliação diagnóstica, uso de linguagens e tecnologias digitais, interdisciplinaridade, cartografia crítica, recomposição das aprendizagens e ações afirmativas voltadas à valorização da diversidade cultural.

Destaca-se, nesse processo, o papel da coordenação do curso, exercida pelo professor Erivelton Pessin, cuja atuação foi fundamental para a coerência pedagógica da proposta, para a mediação dos debates e para o fortalecimento do vínculo entre os professores da rede municipal. A parceria com o IFES – Campus Nova Venécia contribuiu de maneira significativa para a ampliação do repertório teórico-metodológico dos docentes, fortalecendo a aproximação entre a educação básica e a educação superior.

Os relatos, as produções pedagógicas e as reflexões sistematizadas no Relatório Final do curso indicam que a formação continuada contribuiu para o aprimoramento das práticas docentes, para o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais críticas e contextualizadas e para o fortalecimento de uma educação comprometida com os princípios da equidade, da inclusão e da justiça social. Nesse sentido, a experiência de Vila Pavão/ES reafirma a importância de políticas públicas locais que valorizem o professor como sujeito de saberes e protagonista dos processos educativos.

Por fim, considera-se que o curso analisado neste artigo pode servir como referência para outras redes municipais de ensino interessadas em implementar propostas de formação continuada nas áreas de Geografia e História, especialmente aquelas que buscam articular teoria, prática pedagógica e compromisso social na construção de uma educação pública de qualidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003***.** Torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.* Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União, Brasília, 11 mar. 2008.

DARLING-HAMMOND, Linda; HYLER, Maria Elena; GARDNER, Madelyn. *Effective teacher professional development.* Palo Alto: Learning Policy Institute, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. *Políticas docentes no Brasil:* um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2019.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores.* Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade.* 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora:* uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional:* formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar:* estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:* identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2005.

NÓVOA, António. *Professores: imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa, 2019.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola.* Lisboa: Educa, 2022.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional.* 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 13
EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACULDADE MUNICIPAL DE ENSINO SUPERIOR DE LINHARES: UMA ANÁLISE DAS TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

Cidimar Andreatta
Erivelton Pessin,
Rodrigo FerreiraRodrigues
Thalita Nunes Ruy Seibert

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo apresentar um mapeamento do perfil dos egressos do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Linhares (Faceli), instituição pública de ensino localizada e mantida pelo município de Linhares, no estado do Espírito Santo, considerando o período de 2016 a 2024 e totalizando a participação de 79 egressos.

O curso de Pedagogia, bem como as diferentes formas de organização de seu currículo, definidas pelas legislações vigentes, tem sido alvo de frequentes debates, análises e reflexões. Essas discussões envolvem tanto as Instituições de Ensino Superior (IES) quanto entidades representativas dos profissionais da educação, além de grupos de pesquisa dedicados à temática da formação de professores e organizações estudantis vinculadas aos cursos de licenciatura.

O curso de Pedagogia da Faceli teve início em 2008 e, até 2025, já contabiliza mais de 1.050 graduados. Esses profissionais atuam em diferentes segmentos da educação e também em outras áreas que não estão necessariamente vinculadas diretamente ao campo educacional. Nesse cenário, a Pedagogia se configura como um

campo de conhecimento voltado à investigação das práticas educativas, com destaque para a formação de professores e para o desenvolvimento de pesquisas científicas, favorecendo o aprofundamento dos estudos tanto na graduação quanto na pós-graduação.

A relevância deste estudo reside na análise dos egressos do curso de Pedagogia da Faceli, viabilizando uma reflexão acerca de seus múltiplos perfis profissionais. Investigam-se as trajetórias desses egressos tanto no sistema formal de ensino quanto em âmbitos da Educação Não-Formal

Com o objetivo de apresentarmos a trajetória deste capítulo que desenvolvemos tentando retratar os perfis dos egressos do curso de Pedagogia, estruturamos nossa pesquisa em quatro seções, não incluindo as considerações finais e as referências. O primeiro é formado por esta introdução, que apresenta a temática de pesquisa bem como o objetivo e a relevância do trabalho no contexto educacional. Na segunda seção, abordamos aspectos teóricos da Pedagogia, com relevância para a legislação nacional atual que regulamenta os cursos de formação de professores. Na terceira seção, apresentamos os materiais e métodos desenvolvidos no presente estudo, e, em seguida, a discussão dos resultados por meio das categorias temáticas de análise dos dados. Por fim, as considerações e as referências.

ASPECTOS TEÓRICOS

Em se tratando do ordenamento jurídico que regulamenta os cursos de Pedagogia e as demais licenciaturas no Brasil, vigora atualmente a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Esse dispositivo estabelece as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, abrangendo de forma integrada os cursos de licenciatura, as formações pedagógicas para graduados e as segundas licenciaturas.

A publicação dessa norma encerra um ciclo de intensas disputas ideológicas e pedagógicas nas políticas de formação docente, ao revogar expressamente a Resolução CNE/CP nº 2/2015, que primava por uma formação mais crítica e humanística, e a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (BNC-Formação). Esta última, juntamente com a Resolução CNE/CP nº 1/2020, que dispunha sobre a formação continuada, havia sido alvo de fortes críticas por parte de entidades científicas da área da educação, como a ANPEd e a ANFOPE, por focar excessivamente em competências instrumentais atreladas à BNCC. Portanto, a Resolução de 2024 surge com a tentativa de síntese e superação desse dualismo normativo, reordenando o percurso formativo dos futuros pedagogos.

A promulgação da Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, representa um esforço de síntese e superação dos impasses gerados pelas normativas anteriores, especialmente a Resolução 02/2015 e a 02/2019. No contexto da Pedagogia, a nova resolução reafirma a docência como a base da formação profissional, mas amplia a visão sobre a complexidade do trabalho educativo em ambientes escolares e não escolares.

Diferente da BNC-Formação (Brasil, 2019), que era criticada por um foco excessivamente técnico e instrumental voltado apenas às competências da BNCC, a Resolução de 2024 tenta resgatar a indissociabilidade entre teoria e prática. Ela estabelece que a formação inicial deve garantir uma sólida base comum nacional, mas respeitando as especificidades regionais e a autonomia universitária, permitindo que instituições como a FACELI adequem seus currículos às demandas locais de Linhares e região.

A resolução mantém a exigência de uma carga horária mínima total de 3.200 horas para os cursos de licenciatura, organizadas em três grupos principais:

1. Grupo I (800h): Base comum (conhecimentos científicos, educacionais e fundamentação teórica).

2. Grupo II (1.600h): Conhecimentos específicos da área (no caso da Pedagogia, o domínio dos conteúdos da Educação Infantil e Anos Iniciais).
3. Grupo III (800h): Prática pedagógica e Estágio Curricular Supervisionado. (Brasil, s/p, 2024).

Direcionando o olhar para a estruturação dessa carga horária, é importante explorar aspectos acerca do verdadeiro perfil profissional dos egressos dos cursos de Pedagogia. O texto normativo da presente resolução, projeta um profissional que não é apenas um "executor" de currículos, mas um intelectual da educação.

Nesse sentido, espera-se que os egressos dos cursos de Pedagogia consigam articular o conhecimento científico com metodologias de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa, considerando a diversidade étnico-racial, cultural e socioeconômica dos alunos.

Em se tratando da Gestão Democrática, é importante que os egressos atuem na organização e gestão de processos educativos e de instituições de ensino, compreendendo a escola como um espaço de construção coletiva e democrática.

A gestão democrática, conforme pontua Lück (2013), não se resume a um aspecto puramente administrativo, mas configura-se como uma postura ética e política que exige a superação de modelos autoritários e fragmentados. Para a autora, a gestão deve ser compreendida como um processo de mobilização e engajamento das pessoas, visando à realização de objetivos educacionais compartilhados.

Nesse prisma, o egresso de Pedagogia deve estar apto a promover uma liderança que substitua o controle hierárquico pela coordenação de esforços coletivos, garantindo que a tomada de decisão seja, de fato, um exercício de corresponsabilidade.

Sob essa ótica, a atuação na organização de processos educativos demanda a compreensão de que a democracia na escola se materializa por meio de mecanismos de participação efetiva,

como os conselhos escolares e a elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Lück (2013) enfatiza que a gestão participativa fortalece a autonomia da unidade escolar e cria um ambiente de aprendizagem organizacional. Assim, o pedagogo atua como um mediador que fomenta o diálogo entre os diferentes segmentos da comunidade, transformando a escola em um laboratório de cidadania onde a teoria democrática é vivenciada na prática cotidiana.

Além disso, a gestão democrática é o alicerce para que a diversidade étnico- racial, cultural e socioeconômica mencionada anteriormente não seja apenas um conteúdo curricular, mas uma realidade respeitada na estrutura institucional. Ao reconhecer a escola como um espaço de construção coletiva, egresso deve ser capaz de implementar estratégias que assegurem a equidade, combatendo processos de exclusão e silenciamento.

Por fim, é imperativo que o futuro pedagogo compreenda que a efetivação da gestão democrática exige uma formação contínua voltada para a competência interpessoal e a visão sistêmica. Segundo Lück (2013), o gestor não detém o saber absoluto, mas coordena os talentos e as competências de sua equipe em prol da qualidade do ensino. Dessa forma, a articulação entre o conhecimento científico e as metodologias de ensino ganha um novo sentido quando sustentada por uma gestão que valoriza a transparência, o compartilhamento do poder e a busca constante pela transformação social através da educação.

Além da Gestão Democrática, espera-se que o egresso do curso de Pedagogia possa utilizar a pesquisa como ferramenta cotidiana para analisar sua própria prática e buscar soluções para os desafios da sala de aula contemporânea.

Nesta perspectiva, a pesquisa no cotidiano escolar não deve ser compreendida como uma atividade acadêmica isolada, mas como um princípio formativo indispensável para a práxis pedagógica. Como defende Lück (2013), o profissional da educação precisa desenvolver uma visão sistêmica e crítica, que lhe permita identificar as lacunas entre a teoria e a realidade da sala de aula. Ao

adotar uma postura de "professor pesquisador", o egresso de Pedagogia deixa de ser um mero executor de currículos para se tornar um produtor de conhecimento, capaz de intervir de forma assertiva nos processos de ensino-aprendizagem a partir de evidências colhidas em sua própria experiência.

Essa atitude investigativa é fundamental para que o docente consiga decodificar as complexidades das demandas contemporâneas, como a inclusão digital e as novas configurações familiares. A pesquisa-ação, integrada à rotina docente, favorece a criação de estratégias personalizadas que atendam às especificidades de cada grupo de alunos, promovendo uma educação mais equânime.

Nesse sentido, é essencial notar que a atual resolução (Brasil, 2024), fortalece a identidade do Pedagogo para além da regência de classe. Ela delimita que a formação deve habilitar o profissional para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão Educacional, Educação Não Escolar, Educação de Jovens e Adultos.

O CURSO DE PEDAGOGIA NA FACULDADE MUNICIPAL DE LINHARES – FACELI

Atualmente, a Faceli está instalada em um prédio próprio localizado no bairro Novo Horizonte, cuja sede foi inaugurada em 2016. Em 2022, a instituição atendia a um total de 1.026 (mil e vinte e seis) alunos, distribuídos entre os cursos de Administração, Direito e Pedagogia. Além de priorizar a qualidade do ensino, a Faculdade também promove o incentivo à pesquisa e às atividades de extensão, fortalecendo, dessa forma, a interação entre a comunidade acadêmica e a sociedade (Faceli, 2022).

O curso de Pedagogia da Faceli está reconhecido pelo Conselho Estadual de Educação do Espírito Santo por meio da Resolução nº 6.630/2022. O referido curso, desde seu primeiro ano de funcionamento tem buscado atender as demandas das necessidades básicas da região norte do estado do Espírito Santo,

bem como do sul da Bahia, habilitando profissionais capazes de atuar nas escolas para o desenvolvimento de competências e habilidades das áreas educacionais. (Faceli, 2022).

Visando atender a nova resolução de 2024, a Faceli propôs a reformulação da estrutura curricular do curso de Pedagogia, sendo aprovado pelo Conselho Estadual de Educação por meio da Resolução nº 8.799/2025.

Diante desse cenário, com o objetivo de responder às demandas crescentes decorrentes das rápidas mudanças e inovações científicas e tecnológicas que impactam diretamente o mundo do trabalho e as condições de atuação do pedagogo, a organização curricular proposta estrutura-se em eixos que abrangem a formação básica, a formação profissional, os estudos quantitativos e suas tecnologias, além da formação complementar (Faceli, 2022).

Com foco na qualidade do ensino ofertado, o curso de Pedagogia da Faceli tem como propósito formar profissionais com consistente base teórico- metodológica, associada ao desenvolvimento de competências profissionais, políticas e sociais, em sintonia com os avanços tecnológicos e educacionais, bem como com os princípios éticos e de cidadania (Faceli, 2022).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Conforme relatado, este estudo configura-se com uma metodologia de caráter exploratória, de cunho bibliográfico e empírico, de natureza qualitativa que constituiu no mapeamento da formação acadêmica dos egressos do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Linhares, com a aplicação de questionários.

Diferente da abordagem quantitativa, que prioriza a mensuração de dados, a investigação qualitativa foca nos aspectos dos significados, onde o pesquisador atua como o principal instrumento de coleta. Segundo Lüdke e André (2013), a pesquisa qualitativa se desenvolve em um contato direto e prolongado do

pesquisador com o ambiente onde o fenômeno ocorre, permitindo uma análise rica e detalhada dos processos que moldam a realidade educacional.

Para a construção dos dados foi realizada a aplicação de questionários online, com a participação de 79 egressos que se formaram no período entre 2016 a 2024. A utilização de questionários na pesquisa qualitativa justifica-se pela capacidade de sistematizar a coleta de dados sem anular a liberdade de expressão do participante. (Gil, 2008).

De acordou com Gil (2008), o questionário é uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que devem ser submetidas a pessoas com o objetivo de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos ou expectativas. No contexto qualitativo, essa ferramenta permite que o pesquisador alcance um número significativo de sujeitos, mantendo o foco nas nuances das percepções individuais sobre o fenômeno estudado.

Ao permitir que o egresso ou o profissional da educação externe suas reflexões sobre a prática pedagógica e a gestão democrática, o questionário torna-se um dispositivo de escuta ativa.

A análise dos dados foi realizada em categorias temática, na perspectiva de Bardin (2009), que foram definidas a partir do surgimento dos dados coletados por meio da aplicação dos questionários.

A análise de conteúdo proposta por Bardin (2009), constitui-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Para a autora, essa metodologia não se limita a uma mera leitura dos dados, mas busca a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e recepção de tais mensagens.

No contexto da pesquisa qualitativa em educação, a análise de conteúdo permite que o pesquisador vá além das aparências do discurso, desvelando os significados implícitos nas respostas dos sujeitos sobre a gestão democrática e as práticas pedagógicas.

A organização dos dados em categorias temáticas, permite que o pesquisador isole os temas que emergem dos depoimentos, agrupando-os de acordo com a sua relevância para o objeto de estudo. Essa sistematização permite que a discussão dos resultados seja estruturada em torno dos eixos principais da pesquisa

CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS PARTICIPANTES: IDENTIFICAÇÃO PESSOAL, FAIXA ETÁRIA E TEMPO DE FORMAÇÃO

Ao analisar as trajetórias dos egressos da FACELI sob a ótica da nova Resolução do CNE, o pesquisador deve observar se a formação recebida mesmo que baseada em currículos e/ou resoluções anteriores dialoga com essas novas expectativas de mercado e de sociedade. O descompasso ou a convergência entre o que a norma de 2024 exige e o que o egresso vivencia na prática profissional em Linhares é, por si só, um dado importante para a presente pesquisa.

Pode-se constatar na pesquisa realizada, que o público predominante na formação acadêmica nos anos analisados, é principalmente do gênero feminino, correspondendo a 88,6% do público geral, enquanto o gênero masculino corresponde a 11,4% do total.

A predominância do gênero feminino na formação em Pedagogia evidenciada pelos 88,6% de mulheres na pesquisa, pode ser compreendida à luz das discussões de Tardif (2002), que aponta que a docência, especialmente nos níveis iniciais, historicamente se constituiu como uma profissão fortemente associada ao feminino. Segundo a autora, essa configuração está relacionada a construções sociais e culturais que vinculam o ato de educar, cuidar e ensinar às mulheres, contribuindo para a manutenção de estereótipos de gênero que influenciam diretamente as escolhas profissionais dos jovens.

No que se refere à faixa etária, observou-se uma significativa diversidade entre os participantes, com idades variando de 22 a 62

anos. Verificou-se, contudo, maior concentração na faixa entre 23 e 29 anos, que reúne a maioria dos respondentes, embora também haja participação de egressos com idades entre 40 e 62 anos.

No que se refere ao tempo de formação, observou-se maior participação de egressos dos anos de 2018 e 2019, bem como de 2022 e 2023. Ainda assim, houve representatividade de todos os anos analisados, compreendidos entre 2016 e 2024, o que evidencia a amplitude e a abrangência da pesquisa.

CARACTERIZAÇÃO DA FORMAÇÃO ACADÊMICA: ATUAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO E SEGUNDA FORMAÇÃO

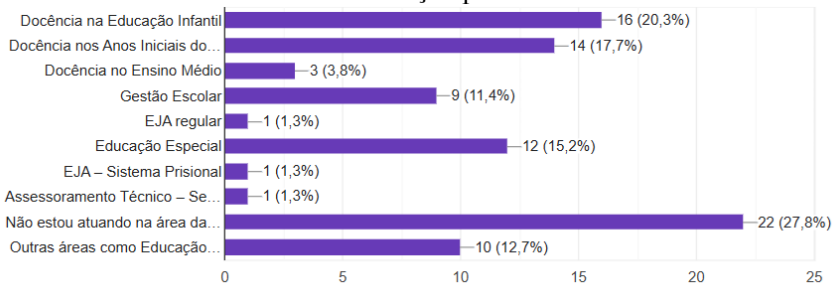
Em relação a essa categoria temática selecionamos aspectos que estão direcionadas a formação acadêmica e a relação com a área da educação. Nesse contexto, investigou-se se os egressos estão atuando na área da educação. Os resultados indicam que 67,1% afirmaram exercer atividades nesse campo, enquanto 32,9% declararam não atuar na área. Tais dados evidenciam que a maioria dos participantes encontra-se inserida profissionalmente no campo em que se formou.

Os dados que indicam a predominância de egressos atuando na área de formação podem ser compreendidos à luz das contribuições Nóvoa (1992), que destaca a importância da formação inicial na construção da identidade profissional docente e na inserção no campo educacional. Para o autor, a formação não se limita à aquisição de conhecimentos teóricos, mas constitui um processo que articula saberes, práticas e experiências, favorecendo a permanência e atuação dos profissionais na área em que se qualificaram.

Ao serem questionados se os egressos da Faceli estão cursando ou já cursaram uma segunda graduação, os resultados demonstram que quasse a metade dos participantes da pesquisa estão cursando ou já cursaram uma segunda graduação, ou seja, 45,6% disseram que sim e 54,4% disseram que não cursaram outra graduação.

Em relação a atuação na área da educação, 20,3% disseram que estão atuando na docência em Educação Infantil, e 17,7 na docência no Ensino Fundamental, além de respostas entre atuação na Gestão Escolar, na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Especial, no Sistema Prisional, entre outras áreas, conforme visualizamos no gráfico a seguir.

Gráfico 1. Atuação profissional



No que se refere à continuidade da formação acadêmica, os dados revelam um cenário significativamente positivo entre os egressos. Observa-se que 68,4% realizaram cursos de pós-graduação *lato sensu*, enquanto 2,5% prosseguiram para o nível de mestrado. Por outro lado, 29,1% informaram não ter dado continuidade aos estudos em nível de pós-graduação.

Os dados evidenciam um movimento expressivo de continuidade da formação acadêmica entre os egressos, sobretudo em cursos de pós-graduação *lato sensu*, o que pode ser compreendido com as contribuições de Pimenta (2012). Para a autora, a formação docente é um processo contínuo, que não se encerra na graduação, sendo fundamental para o aprimoramento das práticas pedagógicas e para o desenvolvimento profissional. Nesse sentido, a busca por formação complementar revela o compromisso dos profissionais com a qualificação de sua atuação e com as demandas cada vez mais complexas do campo educacional.

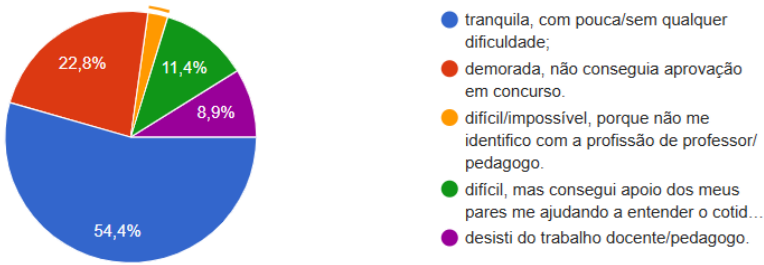
CARACTERIZAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA FACELI: ATUAÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO, PONTOS POSITIVOS E NEGATIVOS NA FORMAÇÃO

Nessa última categoria temática foram direcionadas perguntas abertas, nas quais os egressos tinham a liberdade de escrever e pontuar pontos de vista sobre a importância da formação em Pedagogia para a atuação profissional, além de terem a possibilidade de apresentar aspectos positivos e negativos da formação.

Praticamente 100% dos participantes da pesquisa responderam que a formação oferecida pela Faceli contribuiu para a formação pessoal e profissional, demonstrando a importância de uma formação pública e de qualidade.

Em relação a transição da graduação para o mercado de trabalho, 54,4% responderam que não tiveram dificuldades para a inserção no mercado de trabalho, ao passo que 22,8% responderam que demoraram um pouco para atuar na área da educação, ou que não tiveram aprovação em concurso público logo após a formação da graduação. Um percentual muito pequeno de egressos ressaltou que não se identificaram com a profissão de professor/pedagogo. O gráfico a seguir, ilustra os resultados que fizeram parte dessa pergunta em relação a transição da graduação para o mercado de trabalho.

Gráfico 2. Transição da graduação para o mercado de trabalho



Os resultados relativos à transição da graduação para o mercado de trabalho indicam que a maioria dos egressos não enfrentou dificuldades significativas de inserção profissional, embora uma parcela tenha relatado demora para atuar na área ou obstáculos como a não aprovação imediata em concursos públicos.

Indo ao encontro das contribuições de Charlot (2000), compreende-se que a inserção no mundo do trabalho está diretamente relacionada à forma como os sujeitos constroem sua relação com o saber, com a profissão e com suas expectativas de atuação. Ainda que a formação inicial desempenhe papel fundamental, fatores como identificação com a carreira, condições de acesso ao emprego e trajetórias individuais influenciam esse processo. Assim, os dados evidenciam tanto a efetividade da formação na inserção profissional quanto os desafios que ainda permeiam o início da carreira docente.

Em relação aos aspectos positivos da formação ofertada pela Faceli, tivemos respostas variadas, que vão desde a qualidade no ensino, bons professores, boa articulação entre teoria e prática, boa estrutura da biblioteca e laboratórios adequados, apresentação de oficinas e atividades práticas nas escolas regulares, bem como o desenvolvimento de atividades em espaços não escolares.

A resposta de um egresso chamou a atenção, pois evidencia a relação entre a formação acadêmica e a ampliação da compreensão sobre os diferentes campos de atuação da Pedagogia,

especialmente no âmbito da educação não formal, bem como seu impacto social. Nesse sentido, destaca-se o seguinte relato:

> O curso de Pedagogia me possibilitou uma visão do mundo educacional diferente do que imaginava que seria, em especial, a Educação não-formal. Também foi possível, ver de perto como funcionava locais que não são formais se desenvolvendo e entendendo na prática a importância da Pedagogia no dia a dia das pessoas, em especial aqueles que não tem ou tem pouco acesso a educação. (resposta – Egresso).

Em se tratando de aspectos negativos, tivemos, também, algumas respostas, não foram muitas, mas tivemos. Essas respostas estiveram em torno da falta de oferta de disciplinas optativas para ampliação de conhecimentos, falta de reconhecimento do curso de pedagogia entre os colegas e acadêmicos dos outros cursos de graduação da Faceli.

Uma resposta chamou a atenção por evidenciar um aspecto recorrente nas discussões sobre a formação docente, ao apontar o distanciamento entre teoria e prática no exercício profissional. Nesse sentido, destaca-se o seguinte relato:

> O maior ponto negativo é que a teoria da Pedagogia, isso independente de ser Faceli ou não, vai muito longe do que vemos no cotidiano, na realidade. Quando saímos da formação, estamos prontos pra mudar o mundo, mas quando chegamos na sala de aula vemos que o buraco é mais embaixo e dificilmente conseguimos colocar em prática conhecimentos adquiridos na formação, sendo assim, a prática se torna uma segunda formação. (resposta – Egresso).

Esse depoimento evidencia os desafios enfrentados no início da carreira docente, especialmente no que se refere à articulação entre os conhecimentos teóricos e as demandas concretas da prática pedagógica. Tal percepção reforça a necessidade de uma formação inicial que promova maior integração entre teoria e prática, além

de destacar a importância da experiência profissional como elemento fundamental na construção dos saberes docentes, os quais se consolidam e se ressignificam no cotidiano da atuação educacional.

A percepção do egresso acerca do distanciamento entre teoria e prática encontra respaldo nas discussões de Pimenta (2012), que aponta que, historicamente, os cursos de formação de professores têm apresentado dificuldades em integrar, de forma efetiva, os conhecimentos teóricos às situações concretas da prática pedagógica.

Para Pimenta (2012), a prática não deve ser compreendida como mera aplicação da teoria, mas como um espaço de produção de saberes, no qual o professor constrói e ressignifica seus conhecimentos a partir da experiência. Nesse sentido, a fala do egresso reforça a necessidade de uma formação que articule teoria e prática de maneira mais significativa, contribuindo para uma inserção profissional mais consistente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa em questão proporcionou uma análise acerca das trajetórias dos estudantes do curso de Pedagogia da Faculdade Municipal de Linhares – FACELI, mapeando as atuações profissionais, o quanto a formação contribuiu para a inserção no mercado de trabalho e permanência na área da educação e continuidade dos estudos.

Os docentes exercem papeis importantes no desenvolvimento de habilidades sociais, sendo um agente de transformação na vida das pessoas, por isso se torna necessário mapear aspectos que possam contribuir com a permanência e adesão de mais profissionais para o campo educacional.

Diante desse contexto, a pesquisa reafirma sua relevância ao evidenciar fatores que impactam, de forma positiva e negativa, a formação e a atuação no campo da Pedagogia. Além de contribuir para a compreensão das trajetórias e desafios enfrentados pelos

egressos, o estudo oferece subsídios para o aprimoramento dos cursos de formação de professores, especialmente no que se refere à articulação entre teoria e prática e à inserção no mercado de trabalho. Ademais, ao tornar visíveis essas experiências, a pesquisa pode servir como incentivo para novos estudantes ingressarem na área, fortalecendo a valorização da docência e ampliando o debate sobre a formação de professores na contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC-Formação. Brasília, DF, 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 2, de 30 de agosto de 2022*. Altera o art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2/2019 e fixa prazo para sua implementação. Brasília, DF, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024.* Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jun. 2024.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FACELI. *Projeto pedagógico do curso de Pedagogia***.** Linhares: Faculdade de Ensino Superior de Linhares, 2022. Disponível em:https://faceli.edu.br/wp- content/uploads/2022/12/PPC--Pedagogia-FACELI-2022.pdf.Acesso em: 15 mar. 2026.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LÜCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAPÍTULO 14
APROFUNDAMENTO LEEI 2024: UMA EXPERIÊNCIA REALIZADA NO MUNICÍPIO DA SERRA

Chirlene Fracalossi Nascimento da Silva
Viviane Rosa de Lima Ribeiro Castiglioni

INTRODUÇÃO

Neste relato, será abordada a experiência vivenciada no ano de 2025, no município da Serra, referente ao Aprofundamento LEEI 2024, etapa formativa vinculada ao Programa Leitura e Escrita na Educação Infantil (Pro-LEEI). Tal formação continuada configurou-se como um desdobramento das ações do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, através da coordenação geral da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no âmbito da Região Sudeste, e da coordenação de âmbito estadual da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Vale ressaltar que a realização desta ação formativa ocorreu a partir do entendimento da importância de se continuar os estudos iniciados em 2024, por meio da oferta do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil (LEEI). Implementado em várias regiões do Brasil - incluindo o estado do Espírito Santo, e em especial no município da Serra – teve o intuito de que as discussões e reflexões promovidas na formação fossem incorporadas às práticas pedagógicas dos profissionais que dela participaram. Conforme aponta o documento orientador Caderno de Aprofundamento LEEI, Leitura e Escrita na Educação Infantil,

Entendemos que o Aprofundamento LEEI 2024 tem características bem diferentes da formação inicial. Esta ação se constitui em oportunidade para que as coordenadoras

pedagógicas/pedagogas/supervisoras, doravante denominadas "participantes", se fortaleçam como mediadoras dos processos de formação continuada das professoras dentro das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, ele não é um curso, mas a constituição de um mapa de viagem a partir do qual as participantes se orientarão e apoiarão as professoras para que estas também tracem suas jornadas pessoais e profissionais. Nossa aposta é que esse processo possa ser um ponto de partida para a continuidade de demais processos reflexivos e formativos dentro das escolas, ao longo dos próximos anos (Brasil, 2024, p.7).

Em 2025, o município da Serra juntamente com Cachoeiro de Itapemirim e Linhares, foi selecionado para participar do Aprofundamento LEEI 2024. O convite partiu da Coordenação do Pro-LEEI, vinculada à UFES, e teve como base o desempenho apresentado pelo município na formação do LEEI-ES no ano anterior, quando se destacou entre os 78 municípios do estado.

A Secretaria Municipal de Educação da Serra, portanto, apresentou a proposta dessa ação formativa para os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), abrindo processo de inscrição que contava com 30 vagas, distribuídas nos turnos matutino e vespertino, sendo destinadas especificamente aos(às) professores(as) da Educação Infantil que atuavam nos respectivos CMEIs do município e que haviam participado da Formação LEEI-ES ofertada em 2024.

Essa iniciativa, fruto do diálogo entre Universidades da Região Sudeste e o Ministério da Educação (MEC), visou a dar continuidade aos estudos do ano anterior, fortalecer as práticas pedagógicas com as crianças matriculadas nos Centros Municipais de Educação Infantil da Serra e ampliar, no interior das Unidades de Ensino, as discussões e reflexões sobre a prática docente.

DA IMPLEMENTAÇÃO À FINALIZAÇÃO DO APROFUNDAMENTO LEEI 2024: VIVÊNCIAS NO MUNICÍPIO DA SERRA

A formação Aprofundamento LEEI 2024 ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2025, sendo estruturada, no âmbito municipal, considerando os grupos de estudos e reuniões entre a Coordenação do Pro-LEEI/ES, as Formadoras Estaduais e as autoras deste relato – uma como Formadora representante do município, outra como Articuladora Municipal Renalfa do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Desse modo, foi possível garantir a continuidade e o aprofundamento das discussões realizadas nos encontros do LEEI no ano anterior. Ao longo desse período, a formação foi organizada conforme o quadro a seguir:

Quadro 1.Cronograma do Aprofundamento LEEI 2024 no município da Serra

Cronograma Aprofundamento LEEI 2024/Serra			
MÊS	**ENCONTROS PRESENCIAIS ENTRE A FORMADORA DA SERRA E AS CURSISTAS Local: Biblioteca e Centro Cultural Carlos Corrêa Loyola - Sala de Tutoria**	**ESTUDOS, ATIVIDADES E REUNIÕES EM PEQUENOS GRUPOS, NOS CMEI (Entre as cursistas e as professoras do CMEI)**	**REUNIÕES REMOTAS ENTRE A FORMADORA DA SERRA E AS CURSISTAS**
Agosto	Data: 25/08/2025 Matutino/Vespertino	Período: 26/08/2025 a 08/09/2025	
Setembro	Data: 22/09/2025 Matutino/Vespertino	Período: 23/09/2025 a 06/10/2025	Data: 08/09/2025
Outubro	Data: 20/10/2025 Matutino/Vespertino	Período: 21/10/2025 a 03/11/2025	Data: 03/11/2025
Novembro	Data: 17/11/2025 Matutino/Vespertino	Período: 18/11/2025 a 1º/12/2025	Data: 1º/12/2025
Dezembro	Data: 15/12/2025	Seminário	

Fonte: Dados retirados do Relatório Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - Aprofundamento LEEI 2024 enviado à Coordenação do Pro-LEEI do Espírito Santo enquanto atividade final desse processo formativo. Secretaria Municipal de Educação - Sedu/Serra, 2025

Conforme mencionado, o município foi contemplado com 30 vagas, distribuídas em duas turmas, nos turnos matutino e vespertino, tendo o total de 21 professoras da Educação Infantil inscritas. As cursistas participaram de encontros presenciais, constituindo-se em momentos de estudos, reflexões e trocas de experiências, bem como cumpriram a carga horária remota referente a encontros síncronos, com o objetivo de abrir um espaço

para o compartilhamento das impressões das cursistas sobre a organização dos grupos de estudo nos 17 Centros Municipais de Educação Infantil envolvidos. Por fim, o Seminário Final on-line, destinado ao compartilhamento de práticas pedagógicas, marcou o encerramento das atividades formativas do Aprofundamento LEEI 2024.

Ao longo da formação e após as cursistas realizarem a replicação da formação em seus respectivos CMEIs, era proposta como atividade assíncrona, a inserção, na Plataforma do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC), de fotografias, registros das atividades desenvolvidas, um breve relatório e a lista de presença, com o objetivo de documentar e evidenciar as ações concluídas.

Destaca-se que o aprofundamento dos estudos, as reflexões e as práticas pedagógicas iniciadas no processo formativo anterior visavam a qualificar as ações educativas na Educação Infantil e propor desdobramentos nos CMEIs, a partir das atividades realizadas pelas cursistas ao longo da formação. Nesse sentido, as professoras assumem o papel de pesquisadoras de suas próprias práticas. Como aponta Diniz-Pereira (2007, p.41), é fundamental destacar "[...] a importância da formação do profissional reflexivo, aquele que pensa-na-ação, cuja atividade profissional se alia à atividade de pesquisa".

A preparação de cada encontro do processo formativo – bem como do Seminário Final – envolveu reuniões sistemáticas entre a Coordenação do Pro-LEEI e as Formadoras. Esses encontros de planejamento constituíram momentos enriquecedores de estudo, reflexão e troca de experiências, nos quais se articularam as estratégias e diretrizes que orientariam o desenvolvimento da formação.

Os encontros com as cursistas articulavam diferentes momentos, um diálogo inicial, o aprofundamento do tema e reflexões sobre as práticas pedagógicas apresentadas. O diálogo era ampliado por meio de várias linguagens artísticas, com o intuito de aprofundar a chave de leitura discutida no encontro, bem como

sobre os espaços e devidas estruturas, com vistas a expandir as experiências infantis. Na continuidade dos encontros, os roteiros de atividades eram entregues, sendo desenvolvidos com os profissionais dos CMEIS envolvidos. Por fim o encerramento, que não era sinônimo de término das discussões e reflexões iniciadas.

Tais discussões e reflexões fundamentavam-se em chaves de realidade, que abordavam temas amplamente dialogados entre as cursistas e a Formadora, tendo como base os estudos dos cadernos do LEEI, dos textos sugeridos nos planejamentos com a Coordenação do Pro-LEEI/ES, das diferentes linguagens artísticas e das vivências nos Centros Municipais de Educação Infantil. Nesse processo, angústias, desafios e inquietações próprias do cotidiano escolar emergiam nos relatos das cursistas, contudo cada encontro do Aprofundamento constituía-se enquanto espaço para o fortalecimento entre as participantes, de modo a reverberar em cada CMEI ali representado.

Portanto, a partir do documento Caderno de Aprofundamento LEEI, Leitura e Escrita na Educação Infantil (2024) e das orientações da Coordenação do Pro-LEEI realizadas com as Formadoras, os encontros presenciais na Serra eram perpassados por chaves de realidade, objetivos, temáticas, análises, reflexões e diálogos intimamente ligados aos cotidianos da Educação Infantil. No Relatório final do Projeto Leitura e Escrita na Educação Infantil - Aprofundamento LEEI 2024, tais encontros foram descritos pela representante do município da seguinte forma:

> 1. O primeiro encontro presencial, realizado em 25 de agosto de 2025, a chave de leitura da realidade era *O cotidiano como currículo*, tendo os seguintes objetivos
> 2.Confrontar a visão convencional de currículo como lista de conteúdos a serem trabalhados pela professora e pelas crianças com a concepção de currículo como o conjunto de práticas sociais e linguagens promotoras de aprendizagem e desenvolvimento a serem experienciadas por crianças, na vida coletiva da escola;

3. Perceber as relações entre a concepção de currículo apresentada e a ação docente para a organização do cotidiano, refletindo, especialmente, sobre o lugar da oralidade, da cultura escrita e de práticas de leitura e escrita na Educação Infantil;
4. Refletir sobre a responsabilidade docente e, por meio de ações culturais, ampliar os horizontes das experiências infantis no cotidiano da Educação Infantil.

As temáticas do encontro centraram-se na concepção de currículo na Educação Infantil, contrapondo os currículos prescritivos e as pedagogias transmissivas aos currículos narrativos e às pedagogias participativas. O grupo refletiu sobre essas abordagens, tendo como eixo principal do diálogo a forma como o currículo narrativo pode dialogar com o prescritivo e envolvê-lo.

Sobre o currículo, Barbosa e Oliveira (2016, p.22) apontam que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) defendem um currículo que

> [...] está vinculado à vida cotidiana da escola, aos modos de organização das propostas, às interações que se estabelecem entre as crianças, ou entre as crianças e os adultos, à ideia de que as interações, as brincadeiras, as experiências promovem a construção de valores, informações e conhecimentos.

Nesse sentido, a ideia de currículo na Educação Infantil precisa abarcar as múltiplas linguagens, os contextos sociais e culturais nos quais as crianças estão inseridas e as experiências que perpassam as infâncias.

1. No segundo encontro presencial, realizado em 22 de setembro de 2025, a chave de leitura da realidade estava voltada para Protagonismo compartilhados, a participação das

crianças e a mediação das professoras, tendo os seguintes objetivos

2. Compreender a participação das crianças como componente central nas práticas na Educação Infantil;

3. Refletir sobre aspectos da mediação docente que favoreçam a participação das crianças;

4. Analisar práticas pedagógicas, considerando a participação das crianças e a mediação das professoras;

5. Compreender as especificidades que caracterizam a prática docente realizada com crianças, desde os primeiros anos de vida;

6. Refletir sobre a participação das crianças em propostas que tenham a linguagem escrita como mediadora das interações.

Nessa segunda chave de realidade, abordamos os temas concepção de criança, protagonismo compartilhado – a participação da criança e a mediação da professora, ato responsivo e horizontalidade ética.

A partir desses eixos, as cursistas, em seus depoimentos durante o desenvolvimento da atividade, evidenciaram reflexões significativas ao analisarem conceitos e concepções. Destacaram que não se trata apenas do uso de determinados termos, mas, sobretudo, da concepção que os sustenta e orienta as práticas pedagógicas desenvolvidas no CMEI. Quanto ao protagonismo das crianças, as DCNEI (Brasil, 2010, p.12) apontam que a criança é um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Em relação à mediação das professoras enquanto ato responsivo, as DCNEI também orientam que é fundamental considerar a construção da autonomia das crianças, por meio de propostas pedagógicas que tenham as interações e a brincadeira como eixos norteadores.

1. No terceiro encontro presencial, realizado em 20 de outubro de 2025, a chave de leitura da realidade estava voltada para Brincadeira e Ludicidade, tendo os seguintes objetivos
2. Compreender a brincadeira como expressão humana intrínseca e fundamental;
3. Conhecer e analisar as culturas infantis e suas expressões do brincar, imaginação e linguagem;
4. Diferenciar a noção de brincadeira entendida como expressão humana e modo de estar no mundo das crianças, em uma prática educativa que se utiliza de jogos e de brincadeiras como estratégias pedagógicas para ensinar conteúdos disciplinares, disseminar e incutir valores e comportamentos;
5. Identificar os processos pelos quais a imaginação se desenvolve.

Quanto às temáticas Experiência lúdica, brincadeira e ludicidade e Corporeidade, linguagem e ludicidade, o grupo partiu da compreensão de que as brincadeiras integram o currículo da Educação Infantil e se constituem como um dos eixos fundamentais das aprendizagens. As cursistas retomaram as discussões desenvolvidas no LEEI 2024, destacando que aquilo que é considerado lúdico para uma criança pode não ser para outra.

Nesse sentido, enfatizaram que é fundamental respeitar a diversidade de interesses, tempos e modos de brincar das crianças, reconhecendo a singularidade de suas experiências e formas de participação. Souza (2016, p.33) em seu texto que compõe o Caderno do LEEI diz que

Na infância, a imaginação, a fantasia, o brinquedo não são atividades que se caracterizam apenas pelo prazer que proporcionam, ainda que o prazer seja fundamental. Para a criança, mais do que o prazer, o brinquedo preenche uma necessidade, isso porque a imaginação e a atividade criadora são para ela, efetivamente, constituidoras de regras de convívio com a realidade. Mas, se as crianças reproduzem, em seus jogos, muito daquilo que experimentam na vida diária, as atividades infantis não se esgotam

na mera reprodução. As crianças, além de recordar e reviver experiências passadas quando brincam, também as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas possibilidades de interpretação e representação do real, de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões.

1. No quarto encontro presencial, realizado em 17 de novembro de 2025, a chave de leitura da realidade estava voltada para "A comunidade dentro e fora da escola", tendo os seguintes objetivos
2. Discutir as relações estabelecidas entre família e escola, considerando as possibilidades de participação dessas instituições na dinâmica e vida uma da outra;
3. Subsidiar a construção de elos entre as famílias e as professoras para que, juntas, elas possam auxiliar as crianças em seu desenvolvimento integral;
4. Compreender que há expectativas de famílias de diferentes contextos em relação à aprendizagem da leitura e da escrita na Educação Infantil;
- Explicitar as concepções que embasam as expectativas das professoras em relação à leitura e da escrita na Educação Infantil;
5. Analisar as convergências e divergências dessas expectativas no contexto da proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil.

Em relação aos temas Relação família-escola, Experiências culturais e Expectativas sobre a Educação Infantil, o foco voltou-se para como as famílias participavam da vida escolar de suas crianças, por meio de fotografias que as cursistas postaram no AVAMEC. Tais fotografias retratavam espaços e momentos de interação entre a comunidade escolar, onde havia a participação das crianças, seus familiares e os profissionais da escola responsáveis pela mediação das atividades.

As reflexões evidenciaram o quanto a participação das famílias ainda se apresenta como um desafio, sendo necessário pensar em estratégias que promovam uma relação mais próxima, de modo colaborativo e respeitoso entre todos da comunidade escolar que estão envolvidos no processo educativo das crianças. Sobre essa questão, as DCNEI, preconizam "[...] O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade" (Brasil, 2010, p.19).

Ao longo da formação também houve três encontros síncronos, que se constituíram como um espaço para as professoras relatarem suas experiências na condução dos estudos que aconteciam nos seus respectivos Centros Municipais de Educação Infantil. A cada encontro havia relatos, nos quais eram evidenciados os desafios desse processo nas escolas, como a dificuldade de reunir o grupo, o tempo disponibilizado para esse momento e a realização da formação no segundo semestre. Ao mesmo tempo, evidenciaram seu engajamento com o processo formativo, manifestaram o desejo de que a formação Aprofundamento LEEI 2024 tivesse continuidade em 2026 e ressaltaram que as práticas pedagógicas vêm sendo constantemente repensadas, à luz das reflexões propostas.

O Seminário Final, parte integrante dessa formação, foi realizado no dia 10 de dezembro de 2025. O evento teve início com uma acolhida, seguida da fala de uma das Coordenadoras do Pro-LEEI/ES. Na sequência, as formadoras dos municípios de Cachoeiro de Itapemirim, de Linhares e da Serra apresentaram as ações desenvolvidas. Em seguida, foi exibido um vídeo com depoimentos das cursistas, o mesmo apresentado em outro evento, em Lagoa Santa (MG), que evidenciou as experiências do município da Serra. Logo após a exibição do vídeo, foi apresentada uma pergunta disparadora, e a partir dela, as cursistas selecionadas de cada município realizaram reflexões sobre a temática. Para o encerramento do Seminário, uma das coordenadoras realizou a

leitura de um texto, proporcionando um momento de síntese e reflexão sobre o percurso formativo vivenciado ao longo do curso.

Vale destacar que, dentre os municípios participantes, o município da Serra foi selecionado para representar um relato de experiência durante o encontro realizado em Lagoa Santa/MG pelas Coordenadoras do Pro-LEEI/ES. A apresentação ocorreu por meio das narrativas da formadora e de suas cursistas, que evidenciaram como o Aprofundamento LEEI promoveu reflexões significativas e contribuiu para o fortalecimento das práticas pedagógicas nas Unidades de Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Aprofundamento LEEI 2024 ampliou as reflexões das professoras acerca das práticas desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil, possibilitando o questionamento e a ressignificação de práticas, a partir de uma concepção que reconhece a criança como sujeito central do processo educativo, protagonista de suas aprendizagens e produtora de cultura.

Essa ação formativa, portanto, constituiu-se como um importante espaço de formação, reflexão e socialização de experiências no município da Serra, consolidando-se como marco para a retomada de uma política de formação continuada voltada à Educação Infantil. Nesse sentido, esse movimento reafirma a relevância de processos formativos permanentes, capazes de articular teoria e prática, de promover o diálogo entre os profissionais da educação e de fortalecer o desenvolvimento profissional docente.

Nesse contexto, evidenciou-se o reconhecimento, por parte das professoras, da importância de espaços formativos que favoreçam a escuta, o acolhimento e a valorização de suas experiências, saberes e trajetórias. Mais do que momentos de atualização pedagógica, tais espaços configuram-se como oportunidades de construção coletiva de conhecimentos e de fortalecimento da identidade profissional, ao mesmo tempo em

que reafirmam o direito das crianças da Educação Infantil ao experienciar, ao interagir e ao brincar, em suas múltiplas dimensões. Nessa perspectiva, reconhece-se também tanto o brincar livre, orientado pelos interesses e iniciativas das crianças, quanto o brincar mediado intencionalmente pelo professor, compreendidos como experiências indissociáveis e estruturantes do currículo da Educação Infantil.

Portanto, as discussões promovidas no âmbito do Aprofundamento LEEI 2024 ampliaram as possibilidades de reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Centros de Educação Infantil do município da Serra, favorecendo a problematização de concepções e práticas que perpassam pelos espaços da Educação Infantil. Esse processo contribuiu para a ressignificação do fazer pedagógico, considerando uma concepção de infância que reconhece a criança como sujeito de direitos, protagonista de suas aprendizagens, produtora de cultura e participante ativa na construção de conhecimentos e de significados sobre o mundo. Dessa forma, a formação reafirmou o compromisso com práticas pedagógicas que respeitam as especificidades da infância, valorizam as múltiplas linguagens infantis e promovem experiências educativas pautadas na escuta, na participação e nas interações.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; OLIVEIRA, Zilma Ramos de. Currículo e Educação Infantil. In: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Coleção Leitura e escrita na educação infantil:* Currículo e linguagem na Educação Infantil.

Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. v. 6, p. 13-46. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos*colecao*/*Caderno*6.pdf. Acesso em: 05 jul. 2026.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. *Caderno de Aprofundamento LEEI:* Leitura e Escrita na Educação Infantil. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/proleei/arquivos/cadernoaprofundamentoLEEI.pdf. Acesso em: 06 jul. 2026.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. *Formação de professores* – pesquisa, representações e poder. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 168 p.

SOUZA, Solange Jobim e. Infância e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Coleção Leitura e escrita na educação infantil:* ser criança na educação infantil. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2016. v. 2, p. 11-37. Disponível em: https://lepi.fae.ufmg.br/arquivos/cadernos*colecao*/*Caderno*2.pdf. Acesso em: 05 jul. 2026.

CAPÍTULO 15
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DA SERRA NO ESPÍRITO SANTO

Charles Moreto
Daiana Oliveira Majesk

INTRODUÇÃO

O presente relato de prática faz parte de uma pesquisa do Programa de Mestrado em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, da linha de formação de professores. O trabalho trata do processo formativo como fomentador de diálogos sobre a realidade educacional e tem relação com a reflexão sobre o problema de pesquisa levantado na dissertação defendida, a qual tem por título "*O processo de municipalização, nucleação e fechamento de escolas do campo: diálogos numa perspectiva emancipatória*".

A Formação Continuada de Educadores relatada foi desenvolvida com profissionais que atuavam nos anos de 2024 e 2025, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Belvedere e Classes, instituição que, na época, organizava-se em classes nucleadas vinculadas ao núcleo central, integrada ao Sistema Municipal de Ensino da Serra-ES. Posteriormente, conforme normas fixadas pela Resolução CMES nº 238/2025, essa estrutura passou a compor as Escolas de Campo da Educação Básica (ECEB) Belvedere, ECEB Cidade Nova da Serra e ECEB Parque Residencial de Nova Almeida, consolidando a reorganização da oferta desta modalidade no município.

Embora localizada no perímetro urbano, a oferta de ensino da EMEF Belvedere e Classes era voltada para populações que residem na área rural do município. A escolha por essa instituição

justificou-se pela singularidade de suas características e pelas especificidades que a definem como um cenário estratégico para a compreensão das dinâmicas e desafios da Educação do Campo, no contexto municipal.

No ano em que a pesquisa foi desenvolvida, a EMEF Belvedere e Classes possuíam prédio central localizado no Bairro Belvedere, Rua Ecoporanga, nº 24, com oferta de atendimento educacional para Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos. Além disso, possuía mais 06 prédios públicos vinculados, nomeados como classes nucleadas, reconhecidas pelas seguintes designações, Classe Morrinhos, Classe Morro da Palha, Classe Santiago, Classe Chapada Grande, Classe Parque Residencial de Nova Almeida, Classe Putiri e Núcleo Central Administrativo Belvedere. No total são 07 equipamentos públicos, mas no registro consta apenas 01 instituição.

Além da investigação empírica e dos diversos recursos para captar a complexidade do formato educacional supracitado, a linha de pesquisa em formação de professores possibilitou a aproximação dialógica com os sujeitos da escola, que vivenciavam e experienciavam o funcionamento no cotidiano. Essa formação possibilitou, para além do diálogo numa perspectiva emancipatória, a *práxis, na reflexão ação no Ser mais,* ultrapassando os espaços formativos e ampliando-se para os espaços aprendentes da escola.

Considerando os múltiplos recursos e as pessoas que desempenham funções diversas na realidade investigada, o presente trabalho foi submetido à apreciação do Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), com autorização aprovada, por meio do Parecer Consubstanciado na Plataforma Brasil, sob o número 7.491.273, datado de 07 de abril de 2025. Esse percurso de autorização foi necessário para que os relatos advindos do processo pudessem ser transcritos e legitimados, considerando que as narrativas dos sujeitos em diálogo formativo evidenciam os tensionamentos e as transformações na realidade.

A formação continuada de educadores foi estruturada como um curso de extensão de 40 horas, desenvolvida numa perspectiva dialógica e colaborativa. O processo se constituiu a partir das atividades e das devolutivas dos sujeitos em formação, sendo executado por meio de encontros síncronos e atividades assíncronas. A adesão foi aberta a todos os profissionais da EMEF Belvedere e Classes.

Foram disponibilizadas 20 (vinte) vagas, por meio de inscrição no Google Formulários, com prioridade inicial aos profissionais estatutários que mantinham posto de trabalho na EMEF Belvedere e classes, por adesão. Essa escolha considerou o Estatuto do Magistério da Rede Municipal da Serra/ES, que garante progressão por merecimento, sendo os tempos de formação funcional utilizados na carreira. Posteriormente, as vagas foram abertas aos demais profissionais.

Dessa forma, a proposta de formação garantiu a participação dos profissionais que permaneceram em exercício na instituição, limitando até a proposição de 20 (vinte) vagas. No ato de adesão, disponibilizamos um formulário Google para inscrição e outro para aqueles que se voluntariaram a participar da pesquisa, com apresentação e assinatura do termo de conhecimento de livre esclarecimento TCLE.

A divulgação do Curso de Extensão, que teve por título, *Diálogos Formativos sobre Educação do Campo: Reflexões relacionadas aos processos de nucleação*, aconteceu no mês de fevereiro de 2025. O processo teve início com reuniões síncronas junto à Gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação da Serra, seguidas de articulação com a Direção Escolar da EMEF Belvedere e Classes. Por fim, a adesão foi viabilizada mediante o compartilhamento do formulário de inscrição em grupos de redes sociais voltados aos profissionais da rede.

Inicialmente, contamos com 22 adesões de profissionais atuantes na EMEF Belvedere e Classes. Desse total, 15 cursistas concluíram a formação, com a seguinte distribuição por unidade de atuação, 05 profissionais da EMEF Belvedere Central, 05 da Classe

Chapada Grande, 02 de Putiri, 01 da Classe Parque Residencial de Nova Almeida e 02 da Classe Santiago.

Neste texto, serão explicitados os elementos teóricos que fundam a concepção formativa, bem como, o compartilhamento das reflexões e processos vivenciados no percurso de formação e reflexão.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Girassol
Exuberante e impetuoso
Iluminado pela luz
Que irradia o sol,
Em um pertencer/prevalecer
Na resistência da sua existência...
(Majesk, 2024)

Destacar, por meio da metáfora poética em epígrafe, a representatividade do girassol, como figura simbólica da Educação do Campo, tem a finalidade de reafirmar uma trajetória feita por muitas mãos, sendo reiteradamente fortalecida pelos sujeitos que fizeram e fazem desse projeto educacional uma motivação e defesa. Assim, o girassol possui uma representação de re-existência dos sujeitos do campo e suas relações com a terra, os alimentos, a fauna, a flora, o sol, a chuva, a água, o eco de seu pertencimento. A perspectiva formativa da Educação do Campo possui uma identidade com concepções inegociáveis, ou seja, não há possibilidade de se abrir mão de processos que fundam o projeto educativo que permeia essa modalidade.

Considerando os elementos inegociáveis, destaca-se Paulo Freire, que foi e continua sendo um educador revolucionário, precursor da pedagogia crítica no Brasil, defensor dos oprimidos, escritor de inúmeras obras, incentivador de uma formação

dialógica, crítica e libertadora. A opção pela utilização do conceito de formação de educadores possui correlação com a concepção que perpassa suas obras e teoria, e o processo dialógico com diversos sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar, Diretores Escolares, pedagogos, coordenadores, entre outros. Nesse sentido, a formação não se esgota na transmissão de conteúdos, mas se consolida na partilha de saberes que emergem do fazer pedagógico cotidiano.

Portanto, uma formação crítica pressupõe movimentar a classe de educadores a "pensar certo", imersos na realidade concreta, no inundar do "caos" social em questão, com o sofrimento impregnado no "ser menos", na busca de uma saída para "ser mais". Uma formação de educadores que seja contínua na busca constante por transformação, sendo essa a *práxis,* que Freire (1981, p.40) define ser "[...] reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo".

Uma concepção de formação de educadores que reconheça a responsabilidade social coletiva e pratique o pronunciar e o escutar de forma reflexiva e ativa consiste na tomada de consciência crítica a respeito da realidade. Para Freire, essa formação não pode ser muda e silenciosa, mas expressa em palavras verdadeiras, que, na abertura da fala do outro, se torna diálogo, e nesse encontro as relações reflexivas transformam-se em ação. Essa perspectiva dialógica permite que o educador se reconheça como sujeito histórico, capaz de intervir e recriar sua própria prática em favor da emancipação coletiva.

DIÁLOGOS NUMA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA

O diálogo como concepção formativa pressupõe reflexão e ação, no sentido de, criticamente, reconhecer as desumanizações e opressões entranhadas na realidade social colocada e, a partir disso, reconhecer-se problematizando alternativas de superação e emancipação.

Nesse sentido, refletir sobre o projeto de extinção de escolas do campo e superá-lo, por meio de ações de reconhecimento e

reconstituição da Educação do Campo, no município da Serra-ES, é a *práxis* esperada no processo formativo. Contudo, esse processo deverá ser exercido com humildade.

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante. O diálogo, como encontros dos homens para tarefa de saber agir, se rompe, se seu pólos (ou um deles) perdem a humildade (Freire, 1981, p.94).

Paulo Freire conduz sua teoria de forma a incentivar os educadores a refletir sobre a necessidade de inserção crítica na realidade opressora, de modo a senti-la e vivenciá-la, a ponto de impregnar-se na vontade de sair da alienação. Essa ação não deve ser apenas racionalista, que escolhe a neutralidade para evitar as indisposições, mas também deve incentivar a busca pela transformação.

Numa perspectiva emancipatória, a formação de educadores sendo um diálogo, compreende a palavra coletiva como oposição à palavra dominante, sendo essa última, para Freire, a palavra falsa. Nesse sentido, compreende-se que nenhuma tomada de consciência é plena se não resultar em uma ação transformadora sobre a realidade opressora.

Portanto, essa formação possui um compromisso com a liberdade, entendida como um processo de libertação e também de emancipação. Essa ação não é individualista nem solitária, pois, assim sendo, afirma-se contrária e não consolidada. O alcance ao estado de liberdade move o sujeito a aceitar o convite cotidiano de se engajar na busca pela superação das desumanizações. Sendo assim, a perspectiva de emancipação, considerando as aproximações conceituais entre pedagogia libertadora em Freire e a dialética marxista, de acordo com Abreu, Furtado e Oliveira (2022, p.16),

O diálogo entre indivíduos e grupos, assim como a valorização da pluralidade de formas de vida, são condições que precisam ser fomentadas em prol de uma educação comprometida com a liberdade, autonomia e emancipação definidas como construção

histórica, social, política e cultural. Assim, torna-se necessário diagnosticar os interstícios e explorar os possíveis espaços a partir dos quais, nos diversos momentos históricos, é possível construir a emancipação.

Nesse contexto, reconhecer-se como oprimido em atividade social, numa escola em meio rural, descaracterizada e marginalizada, no que fazer diferente como re-existência, aspirando à superação desse estado, Por Uma Educação do Campo foi a resposta esperada no processo de formação.

Considerando a perspectiva dialógica da formação, realizamos, ainda em 2024, um diálogo com a Gerente de Formação Continuada da Secretaria de Educação do município da Serra. Nessa ocasião, tivemos conhecimento de que a secretaria não ofertava curso e/ou formação específica para a modalidade, contudo se mostrava interessada em fomentar o diálogo formativo com a temática, haja vista a extensão expressiva de território camponês e a existência e pleno funcionamento de escolas nas comunidades.

A formação continuada de educadores, portanto, foi realizada a partir de temas levantados pelos sujeitos da pesquisa, por meio de formulário, que foram organizados da seguinte forma,

Quadro 1. Questões levantadas com os sujeitos de pesquisa para diálogo formativo

Educação Rural ou Educação do Campo?
Escolas ou Classes? Eis a questão
Que escola?Fomos no passado, somos no presente e queremos no futuro.
Vejo ou não vejo o território?

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

A referida formação, proposta para além da linha de pesquisa, também subsidiou a investigação por meio de produção de dados, revelando reflexão e ação (Freire, 1981) no percurso dialógico formativo. Neste espaço, lançaremos mão de extrações dos

processos formativos, a fim de expor quais elementos emancipatórios foram perceptíveis.

A formação de educadores foi realizada em formato EAD, com encontros síncronos e atividades assíncronas, sendo esse formato apontado como o que melhor atenderia aos cursistas. Em reunião para discutir as temáticas e o planejamento, em dezembro de 2024, organizamos uma proposta de formação continuada de educadores em formato de Curso de Extensão para atender à demanda de progressão por merecimento, prevista na legislação do município, de forma a contemplar a organização e produção do produto educacional.

O processo formativo foi organizado na Plataforma AVA, com distribuição em módulos contendo material expositivo, vídeos, texto de referência, leitura complementar, espaços de interação on-line e postagens de atividades. Os encontros síncronos foram realizados pela ferramenta Google Meet e aconteceram entre nos meses de março a julho, com carga horária de 40 horas.

A Formação Continuada de Educadores proposta foi transcrita, de forma expositiva, como o Produto Educacional, em formato de Livro Digital. Elaborado a partir dos momentos de diálogos formativos, o material produzido, bem como as atividades desenvolvidas, serviu para contextualizar a temática.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES COMO PRODUTO EDUCACIONAL

As interações e diálogos com os participantes da Formação Continuada de Educadores, por meio do Curso de Extensão, geraram o Livro Digital intitulado *Diálogos Formativos sobre a Educação do Campo: Reflexões sobre os processos de nucleação*.

Esse produto educacional vem ao encontro da necessidade de se identificar, na literatura, a demarcação histórica dos processos educacionais desenvolvidos em relação à nucleação de escolas do campo. Seu objetivo é subsidiar as atuais e futuras gerações de profissionais da educação, que poderão consultá-lo como recurso

pedagógico e para a implementação de formação continuada. Dessa forma, o material demarca e ocupa espaços dialógicos formativos como ato de re-existência, que, de acordo com Arroyo (2023, p.99), "Nos cursos de formação os formandos como profissionais da formação humana têm direito a entender esses processos [...], assim, [...] re-existindo afirmando-se humanos, [...]".

Numa perspectiva marxiana, base teórica de Freire, as lutas de classes tensionam as ações alienantes capitalistas com o propósito de transformá-lo. A consciência crítica gera uma inconformidade, e, nessa dialética, o processo de nucleação de escolas do campo como mecanismo economicista mostra uma ação determinista que, na história da Educação do Campo, foi tensionada com processos opostos à dialogicidade.

Na proposição, elaboração e execução da formação continuada de educadores, foram utilizados elementos da Pedagogia da Alternância para mediação pedagógica, sendo inicialmente a Mística, e os demais incluídos, conforme a proposição dos sujeitos em formação, sendo essa última proposição a aposta que fazemos em relação ao processo formativo em colaboração com os pares.

A presença da Mística como proposição inicial para compor a formação teve a finalidade de movimentar o pensamento e mobilizar a discussão, que perpassa a trajetória da Educação do Campo compreendendo sua essência. Segundo Bogo (2012, p.476), "[...] os movimentos populares compreendem a mística como expressões da cultura, da arte e dos valores como parte constitutiva da experiência edificada na luta pela transformação da realidade social, [...]".

Os encontros formativos foram previamente mensurados no formulário de pesquisa e a validação das sugestões temáticas, e também o diálogo sobre novas proposições, aconteceram nos encontros síncronos. Outrossim, destaca-se que todo o processo formativo foi gravado e os materiais textuais produzidos a partir das entregas de atividades.

O Livro Digital recebeu o título de *Escolas ou Classes? Processos de nucleação em escolas do campo: Diálogos e Emancipação*, sendo

organizado da seguinte forma, apresentação, quatro capítulos de desenvolvimento e considerações finais. Os temas abordados foram pensados com os sujeitos participantes, de forma a responder às inquietações manifestadas antes e durante os diálogos. Desse modo, confirmamos, no processo dialógico, o que Freire (1985, p.49), sinaliza como importante recurso de *ação e reflexão*, assim:

> O importante, sobretudo, é ligar, sempre que possível, a pergunta e a resposta a ações que foram praticadas ou a ações que podem vir a ser praticadas ou refeitas. Parece-me fundamental esclarecer que a tua defesa e a minha, do ato de perguntar, de maneira nenhuma tomam a pergunta como um jogo intelectualista.

Assim, as perguntas movimentaram o diálogo, no sentido de que foi a partir delas que o processo formativo dialógico ocorreu. Os temas propostos foram contextualizados de forma a responder as questões, com aporte teórico, mas a partir da análise da realidade.

O primeiro capítulo dedicou-se a discutir o seguinte tema: Educação do Campo ou Educação Rural? Princípios e conceitos da Educação Rural e da Educação do Campo**.** As reflexões partiram do pressuposto conceitual de cada termo, "campo" e "rural", a fim de refletir sobre a superação da inferiorização histórica nos discursos relacionados à população camponesa e a escola do Campo. Debruçamo-nos a compreender as diferenças conceituais, por meio das contribuições de Caldart *et al*. (2012), e as legislações federais que definem as populações camponesas e as escolas do campo, como o Decreto 7352/2010 (Brasil, 2010a) e Resolução do Conselho Nacional Nº 4 de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010b).

As discussões resultaram em contribuições relevantes acerca das concepções sobre Educação Rural e Educação do Campo, sendo evidenciadas nos espaços de interação do processo formativo, a partir da análise da realidade.

Na classe Belvedere Central, escola onde atuei até 2024, a oferta de ensino ainda segue um modelo urbano, sem considerar as especificidades das populações do campo. Isso enfraquece a identidade dos estudantes e distancia a escola da realidade local. Enquanto a educação rural tem uma visão mais assistencialista e descontextualizada, a educação do campo propõe uma abordagem que valoriza os saberes locais, a cultura camponesa e a participação da comunidade. É preciso repensar a prática pedagógica para que a escola seja um espaço de valorização do território e da identidade dos sujeitos do campo. (Texto da cursista D.Z., retirado do Chat do AVA/IFES).

O texto evidencia a análise da realidade, realizada a partir das discussões e reflexões e, para além, a sinalização da necessidade de superação da educação proposta, que ainda tem a prevalência da educação rural. Apreende-se desse recorte o que Freire (1981, p.145), define como *práxis*, em que a ação e reflexão são base para as mudanças desejáveis a partir da tomada de consciência.

O segundo capítulo propõe uma indagação: Escolas ou Classes? Eis a questão - História memória da Educação do Campo e os processos legais e normativos para a nucleação e fechamentos de escolas camponesas*.* A experiência da Política da Educação do Campo, no município de São Mateus, Espírito Santo gerou manifestações e inquietações importantes nos sujeitos em formação e durante a análise da realidade. A experiência promissora e de conquistas relatada pela palestrante movimentou um desejo de superar o modelo de nucleação vivenciado na realidade da escola em que atuam como docentes. Isso ficou evidente nos registros do processo formativo.

Trabalho em uma escola considerada classe. Mas que de classe não tem nada. Primeiramente pela distância atenuantes e equidades locais. Creio que cada classe da zona rural seja escola. (Texto da cursista A. E, retirado do fórum do AVA/IFES).

No terceiro capítulo, temos o seguinte tema, *Que escola: Fomos no passado, somos no presente e queremos no futuro - contradições observadas nos relatos históricos de sua existência.* Os relatos de

experiência das Vivências das "Schaulleiresche", em uma Escola Multisseriada do município de Domingos Martins, e o Programa de Educação do Campo, no município de Jaguaré, ambos no Espírito Santo, serviu como mobilizador identitário, incentivando cada sujeito do processo a pensar sobre si e sua atuação como profissional na Educação do Campo.

Como proposição de atividade assíncrona, foi utilizada a ferramenta Padlet, que possibilita o acesso a qualquer tempo, podendo, quem desejar, compartilhar sua experiência na Educação do Campo. A ferramenta se transformou em um Memorial Docente, no qual os(as) participantes da formação puderam manifestar suas vivências e experiências.

Nesse espaço, observamos as expressões desejosas por mudanças, relatos de realidades comparativas enquanto estudantes de escolas multisseriadas e continuidade da inferiorização nas escolas do campo, ainda na atualidade. Nesse sentido, faz-se a defesa de que a formação continuada proposta cumpriu seu papel central, estabelecer um diálogo de perspectiva emancipatória com os educadores.

Quando, no processo dialógico, a inconformidade dos sujeitos torna-se um dispositivo de mudança de comportamento, diante da conformidade de ações que repetem os padrões de desfavorecimento, apreendemos o movimento de transformação pessoal refletido na prática. Por essa razão, apostamos na linha de pesquisa "formação de professores", como re-existência e possibilidade dialógica de superar as políticas de alienação e opressão, a partir do processo formativo dialógico, crítico e emancipador. Dessa forma, as evidências expressas em cada espaço de promoção de diálogo revelam a *práxis.*

No quarto capítulo, dialogamos com a temática "vejo ou não vejo o território?" Educação do Campo: olhares potenciais educativos dos territórios**,** que atravessa a pesquisa desde as investigações preliminares e as contribuições de Milton Santos (2005) com relação ao conceito de "território usado". A busca por apreender as relações territoriais com o objeto de estudo fez o

diálogo formativo fluir de forma surpreendente. A análise de dados revelou que a ausência de vínculo com as comunidades camponesas se relaciona à falta de pertencimento com a realidade e, parte disso, reflete na desterritorialização provocada pela expectativa de desenvolvimento.

Esse diálogo permitiu presenciar a consolidação da reflexão ação reflexão, a *práxis* de Freire (1981) impactando o ensino. Tal processo ocupa um espaço de destaque, pois quando a formação de educadores atravessa o campo das reflexões e se materializa em práticas, reafirma-se a força da coletividade e do diálogo para emancipação.

No desenvolvimento da formação continuada de educadores, foram utilizados elementos de mediação didática da Pedagogia da Alternância, de forma a aproximar os sujeitos em formação das perspectivas pedagógicas da Educação do Campo. Porém, de forma respeitosa a todo arcabouço teórico que a Pedagogia da Alternância possui em relação às concepções e metodologias, confirmamos que não há aproximação entre o formato desta formação e as perspectivas teóricas que fundamentam essa pedagogia.

A Pedagogia da Alternância teve origem na França, sendo sua principal característica a adequação dos tempos e espaços alternados como possibilidade de aprendizagens indissociáveis entre a comunidade e/ou a propriedade familiar à escola. Para além da organização dos tempos e espaços alternados, ela possui elementos específicos que configuram a sua metodologia, sendo alguns deles, o plano de estudo, colocação em comum, caderno da realidade e inventário da realidade e a mística. Segundo Gimonet (1999, p.19)

> A distância é grande entre a ideia ou o conceito e a prática da alternância, e aqueles que a percorrem logo o percebem. De fato, sua implementação requer um dispositivo pedagógico, isto é, uma organização, atividades, técnicas e instrumentos específicos.

Considerando essa afirmação, compreende-se que a Pedagogia da Alternância é uma metodologia que carece de leituras, estudo e conhecimento para que, de fato, seja executada em sua plenitude. No entanto, a intenção é que, mesmo distante do esperado, possamos incluir no percurso formativo dialógico os elementos de mediação didática da Pedagogia da Alternância, que serão utilizados para o encontro de novas palavras que objetivam a *práxis.*

Dessa forma, a formação foi organizada por módulos, com a seguinte estrutura, mística, plano de estudos contendo a temática, material de leitura complementar, questão disparadora para ser respondida, a partir da análise da realidade e nos espaços de interação (fóruns, chat e formulários Google).

Vale salientar a importância da tutoria e mediação do processo formativo que, durante os tempos não presenciais, foram realizados por meio de grupo vinculado às redes sociais. Apreende-se que a mediação didática de acompanhamento é necessária e fundamental para consolidação das reflexões, em movimentos formativos no formato EAD, pois estimula o sujeito a refletir sobre a teoria, retomar leituras, realizar as atividades de análise da realidade e manter o contato com o professor formador, nos tempos síncronos e assíncronos.

A AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES

Diante da conclusão do percurso formativo, de forma a captar as apreensões desse momento da pesquisa, elaboramos um formulário Google com questionário para avaliação da formação. Nesse questionário, os participantes puderam manifestar suas opiniões sobre o formato da formação, as dificuldades, a metodologia e as mudanças que tiveram durante o processo formativo.

Na leitura das avaliações, constatamos que a temática foi considerada satisfatória e relevante, além de reconhecida como

pouco abordada nos processos formativos convencionais. Os participantes também destacaram que a linguagem foi acessível e que os recursos tecnológicos e a metodologia contribuíram muito para a exploração do tema. O acolhimento durante os encontros síncronos e a qualidade dos(as) palestrantes convidados(as) foram igualmente valorizados como fatores decisivos para o engajamento coletivo.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos sujeitos em formação tem relação com o horário de trabalho e a participação, após o dia de serviço, o que resulta em cansaço, devido à logística e deslocamento das comunidades até a residência.

A formação continuada de educadores foi transcrita em formato de livro digital, de forma a servir como material educativo, em espaços de fomento e diálogos com a temática da Educação do Campo. Na elaboração do produto educacional, foram consideradas as produções dos sujeitos participantes, bem como o posicionamento crítico manifesto durante o processo.

No entanto para além da avaliação do percurso, reflexões acerca da realidade foram dispositivos de análise positiva da trajetória formativa, presente nos relatos, extraídos das transcrições dos encontros, como nos registros a seguir:

> Minha vida sempre foi na educação no campo. Nasci, cresci, estudei e me casei na região Campesina. Como muitas meninas que ainda tem nas regiões mais difíceis, me casei cedo, com 15 anos. Voltei a estudar a noite com muita dificuldade. Sempre sonhei em cursar história, mas totalmente fora da minha realidade. Minha oportunidade veio ao conseguir trabalhar na escola como auxiliar de creche e me apaixonei. E comecei a receber um salário justo. Meu sonho é meu mestrado em educação no campo. Trabalho com amor e dedicação mostrando e incentivando as crianças a buscar o conhecimento e continuar a estudar. Cada dificuldade que passamos é um incentivo para ir além. (Trecho do memorial docente da Profissional A).

Apreende-se desse relato que a educação foi o caminho para transformação de vida, sendo compartilhada como superação e exemplo para outras crianças e estudantes. Revela-se, nas linhas de seu discurso, a busca pelo conhecimento, a transição e tomada de consciência para a superação do Ser menos para o Ser mais, que segundo Freire (1981, p.30):

> Com distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos, libertar-se a si e aos opressores.

Concordamos com Paulo Freire que a busca pela superação do Ser menos tem relação com o processo de libertação das opressões, quando a *Profissional A* reitera em seu discurso que incentiva a outros a buscar pelo conhecimento através da educação, para "ir além".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apresentado expressa os afetos de um processo formativo com intencionalidade, diálogo e reflexão, a partir da realidade da EMEF Belvedere e classes, localizada no território camponês do município da Serra/ES. Observou-se, nas narrativas e discursos dos participantes da formação, um profundo senso comunitário e a reivindicação por uma escola de qualidade que garanta o direito à educação do campo na mesma medida em que os investimentos públicos são realizados nas escolas urbanas.

Apreendemos no percurso de formação que a perda do *status* de escola em favor de uma organização administrativa centralizada, comprovada por meio dos registros, provocou um

desfavorecimento em relação à autonomia e à identidade. Contudo, a escola tem assumido um papel de lugar de encontro, de oportunidade, de possibilidades e de esperança para uma população que vivencia uma negligência histórica, quando se fala de acesso às políticas públicas, manifestando o "desejo" de ter uma escola de fato.

Ademais, a formação continuada de educadores mostrou-se necessária, pois abriu espaço para diálogos inacabados, que não se encerrou na conclusão da formação e sim possibilitou a "abertura da fala de outro". Esse movimento gerou novas problematizações que evidenciam o inacabamento do pensamento crítico, elemento essencial na constituição de uma *práxis* educativa verdadeiramente humanizadora e emancipatória.

A consolidação das Escolas de Campo (ECEB) no município da Serra, amparada pela nova base normativa, abre um horizonte de possibilidades que demanda monitoramento e formação continuada permanentes. Não basta a mudança de nomenclatura, é imperativo que o orçamento público, a infraestrutura e o projeto político-pedagógico caminhem em sintonia com os princípios da Educação do Campo. Este estudo, portanto, não se encerra aqui, mas serve como um marco inicial para futuras investigações que acompanhem a efetivação desses direitos no cotidiano das comunidades atendidas.

REFERÊNCIAS

ABREU, R.; FURTADO, S.; OLIVEIRA, C. Educação do Campo e o fechamento de escolas: diálogos e resistências. In: ABREU, R. (org.). *Educação, Território e Movimentos Sociais*: reflexões contemporâneas. Vitória: Editora da UFES/Anpae, 2022. p. 11-28.

ARROYO, Miguel González. *Vidas Re-Existentes*: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis: Vozes, 2023.

BOGO, A. *O caldeirão das identidades:* mística e política. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BRASIL. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.* Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera. Casa Civil, Brasília, DF, 2010a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 25 jan. 2026. Acesso em: 03 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010.* Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010b. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=5916-rceb004-10&categoryslug=julho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 fev. 2026.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Por uma pedagogia da pergunta*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GIMONET, J. C. A alternância na formação: método pedagógico ou novo sistema educativo? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 66, p. 51-66, 1999.

SANTOS, M.; SILVEIRA, M. L. *O Brasil:* território e sociedade no início do século XXI. 9. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

CAPÍTULO 16
COMPARTILHANDO ESTUDOS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO MUNICÍPIO DE SERRA (ES): PERSPECTIVAS FORMATIVAS COM A COORDENAÇÃO DE ESTUDOS ÉTNICO-RACIAIS (CEER)

Alessandra Ribeiro Lima
Aldieris Braz Amorim Caprini

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta reflexões e práticas decorrentes do curso de formação continuada Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Ensino da Serra-ES, edição de 2025. Promovido anualmente pela Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER), esse curso tem se consolidado como uma importante iniciativa de formação continuada, voltada à construção de práticas pedagógicas antirracistas nas unidades de ensino do município.

A CEER, responsável pela proposição de ações e orientações voltadas à implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal da Serra/ES, atua como articuladora entre a política educacional e o cotidiano escolar, buscando garantir o cumprimento da legislação vigente e o enfrentamento ao racismo institucional (SERRA, 2021). Apesar da ampla divulgação e do reconhecimento institucional da formação, os dados referentes à adesão, ao abandono e à ausência de interesse por parte de muitos profissionais da educação evidenciam as resistências ainda presentes no enfrentamento das pautas raciais no contexto escolar.

Este trabalho justifica-se pela necessidade de compartilhar práticas pedagógicas voltadas ao enfrentamento do racismo e à

promoção da equidade racial no ambiente escolar. A formação continuada ofertada pela CEER fundamenta-se em marcos legais como as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que instituem o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo.

Além dessas legislações, as ações da CEER são orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER), instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2004, bem como pela Proposta de Caminhos para Educação das Relações Étnico-raciais no município da Serra (2021–2025), que apresenta diretrizes e possibilidades de práticas pedagógicas voltadas à promoção de uma educação mais equitativa e antirracista, especialmente no contexto das escolas públicas (SERRA, 2021) e pelo Caderno Orientador para a Educação das Relações Étnico-raciais no Espírito Santo (2022).

Destacam-se ainda marcos normativos mais recentes, como a Portaria MEC nº 470, de 14 de maio de 2024, que institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), e a Portaria MEC nº 1.082, de 29 de outubro de 2024, que altera a anterior, aprofundando diretrizes para sua implementação. No âmbito municipal, ressalta-se a Lei nº 6.107/2024, que institui o Selo Escola Antirracista Teodorico Boa Morte[1], criado pela Prefeitura da Serra como instrumento de reconhecimento às instituições escolares que adotam práticas comprometidas com a justiça racial, o combate ao racismo estrutural e a construção de uma educação verdadeiramente antirracista.

Especificamente, este trabalho tem como objetivos, compartilhar as experiências e os conhecimentos construídos pelos professores ao longo do curso de formação continuada, contribuir para o fortalecimento da educação das relações raciais no município da Serra-ES, incentivando a reflexão crítica e a prática

[1] Honraria instituída pela Lei nº 6.107/2024.

pedagógica comprometida com a equidade, e subsidiar os docentes da rede municipal com aportes teóricos e metodológicos que favoreçam o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme prevê a Lei nº 10.639/2003, no horizonte de uma educação voltada ao combate ao racismo e à valorização da diversidade etnicorracial.

Compreender a educação das relações étnico-raciais exige mais que conhecer a legislação, implica diálogo, escuta e revisão de práticas. O curso da CEER (2025) promoveu esse movimento formativo coletivo, voltado ao enfrentamento do racismo.

A seguir, compartilho as experiências e reflexões construídas ao longo dos encontros.

RELATOS DOS ENCONTROS FORMATIVOS: VOZES E PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO COLETIVA DA ERER

A formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais promovida pela CEER em 2025 integra um conjunto de ações desenvolvidas no município da Serra/ES desde as Orientações Curriculares de 2008. Como apontam Polez, Trancoso e Oliveira (2020), esse movimento evidencia o compromisso institucional com a implementação da Lei nº 10.639/2003. Nesse contexto, o curso reafirma a formação docente como eixo central da política educacional antirracista.

1º Encontro – 12 de abril de 2025 (Presencial)
Tema: ERER na perspectiva antirracista: avanços e desafios na Educação Básica
Formador: Prof. Dr. Gustavo Forde

Na aula inaugural do curso de formação continuada, o professor Gustavo Forde apresentou reflexões contundentes sobre a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), abordando avanços, lacunas e desafios ainda presentes na Educação Básica. Em sua fala, destacou que "passou a época da sensibilização, agora é época de ação" (FORDE, 2025), convocando os educadores a

assumirem uma postura propositiva no enfrentamento ao racismo no contexto escolar.

Forde (2025) enfatiza que o racismo deve ser compreendido como responsabilidade do Estado, demandando respostas efetivas no campo das políticas públicas e da educação. Ao afirmar que "falar de África ou não falar é uma escolha política", evidencia que o silenciamento das contribuições africanas não é neutro, mas um mecanismo de apagamento que sustenta desigualdades históricas.

Em diálogo com Fanon (1961), o formador reforça a necessidade de descolonizar não apenas territórios, mas também mentes e currículos, ao afirmar que a chamada

civilização europeia, fundada na violência contra povos africanos e indígenas, deve ser criticamente revisitada. Tal perspectiva evidencia a permanência de estruturas coloniais que organizam o pensamento escolar sob uma lógica eurocêntrica.

Nesse sentido, Almeida (2019) contribui ao compreender o racismo como estrutural e institucional, operando de forma naturalizada nas práticas sociais e educativas, inclusive na definição dos conhecimentos legitimados no currículo. Compreender essas dimensões torna-se fundamental para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e a equidade racial.

Durante a formação, Forde sintetizou essa crítica ao afirmar, "Se não tem África, não tem Bhaskara!". A provocação explicita a contradição presente nos currículos escolares, que garantem a centralidade de determinados conteúdos, mas negligenciam a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, conforme a Lei nº 10.639/2003.

Essa reflexão dialoga com Cuti (2005) e Gomes (2005), ao evidenciar que a escola ainda opera sob uma lógica monocultural, que define quais saberes são legitimados e quais permanecem invisibilizados. Assim, reafirma-se a urgência de uma educação comprometida com a valorização das contribuições africanas e com o enfrentamento do racismo no currículo.

2º Encontro – 23 de abril de 2025 (Remoto)

Tema: Alfabetismo da Diáspora: práticas de combate à deseducação racial

Formador: Prof. Me. Eduardo da Silva Araújo

No segundo encontro formativo, conduzido pelo professor Eduardo da Silva Araújo, os(as) cursistas foram provocados(as) a repensar os sentidos da alfabetização para além da decodificação da palavra escrita, compreendendo-a como processo de resgate histórico e político das identidades negras na diáspora. O autor compartilhou reflexões de sua pesquisa de mestrado, dialogando diretamente com a pensadora afro-americana Joyce Elaine King, que propõe o conceito de *alfabetismo da diáspora* como um esforço consciente para contrapor a *deseducação racial* promovida pelos sistemas escolares eurocentrados.

Nesse sentido, o alfabetismo da diáspora se apresenta como um processo formativo que reconhece os saberes ancestrais da população negra, afirmando sua presença histórica e sua humanidade negada. Conforme Araújo (2021), é necessário compreender o sujeito negro como parte de um grupo social que, no contexto da história do Brasil, passou mais tempo sob a condição de escravizado do que sob a condição de liberdade. Tal afirmação não se resume a uma constatação histórica, mas denuncia a permanência de estruturas de subalternização que ainda operam no cotidiano escolar.

Com base em Joyce King (1991), o professor argumenta que o racismo atua como uma forma de "negação epistemológica", um apagamento dos modos de conhecer e de viver da população negra. A escola, ao se omitir desse debate, perpetua a marginalização de epistemologias africanas e afro-brasileiras, e, com isso, reforça uma educação desumana e monocultural. O *alfabetismo da diáspora*, então, propõe-se como caminho ético e político de reparação, ressignificação e resistência frente a esse processo.

Ao longo do encontro, Araújo ressaltou que a implementação da Lei 10.639/2003 exige o rompimento com práticas curriculares neutras e silenciadoras, pois não há possibilidade de uma educação

antirracista sem a reorientação do olhar pedagógico para a produção do conhecimento negro como legítimo, científico e essencial à formação cidadã de todos e todas.

3º Encontro – 10 de maio de 2025 (Presencial)
Tema 2: Literatura infantil com temática da cultura africana e afro-brasileira – Profª Dra. Débora Araújo
Tema 2: Diáspora das religiões de matriz africana – Prof. Me. Vitor Amorim dos Reis

Não estive presente neste encontro, mas considero importante registrá-lo neste artigo, dada a relevância das temáticas abordadas e a contribuição dos formadores. A ausência, embora justificada, não implicou em lacuna irreparável, sobretudo no que diz respeito à participação da Profª Débora Araújo. Tive a oportunidade de participar de outras formações com a professora em momentos anteriores, o que me possibilitou contato direto com suas reflexões e pesquisas sobre a literatura infantil sob a perspectiva da Educação das Relações Étnico-Raciais.

Nas ocasiões em que a acompanhei, aprendi profundamente sobre os impactos da presença – ou ausência – da representatividade negra na literatura destinada à infância. Suas críticas à permanência de obras como as de Monteiro Lobato nos currículos escolares são contundentes e fundamentadas em uma análise da linguagem, das imagens e das ideologias por trás das narrativas. Especialmente em relação à personagem Tia Nastácia, Débora Araújo denuncia os traços de inferiorização, ridicularização e subalternidade atribuídos às personagens negras, o que contribui para a construção de imaginários racistas desde a infância. Segundo a autora, esses elementos colaboram para a perpetuação de uma cultura excludente e reforçam o epistemicídio das tradições africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar (ARAÚJO, 2020).

O segundo momento do encontro foi conduzido pelo Prof. Me. Vitor Amorim dos Reis, com a temática Diáspora das religiões de matriz africana. O tema, essencial para uma abordagem antirracista e laica da educação, foi tratado com seriedade e profundidade. Ao

evidenciar o papel das religiões de matriz africana como elemento civilizatório, cultural e ancestral, o professor aponta para a urgência de desconstruir preconceitos e combater a intolerância religiosa nas práticas escolares. A abordagem da religiosidade afro-brasileira no contexto formativo é um caminho necessário para reconhecer a diversidade como valor pedagógico, e para fomentar o respeito aos saberes e expressões culturais historicamente marginalizados.

Assim, mesmo ausente fisicamente, busquei me apropriar das temáticas discutidas neste terceiro encontro, reconhecendo sua relevância e articulando-as com formações anteriores e com os fundamentos que norteiam - ou melhor, suleiam - a proposta do curso de ERER no município da Serra.

4º Encontro – 14 de maio de 2025 (Remoto)
Tema: Patrimônio histórico-cultural: artefatos materiais e imateriais da Serra
Formadora: Profª Ma. Nádia Juliana Rodrigues Serafim

O quarto encontro da formação continuada foi conduzido pela professora Nádia Juliana Rodrigues Serafim, que compartilhou suas experiências e pesquisas em torno da salvaguarda do patrimônio cultural afro-brasileiro no município da Serra/ES. A aula teve como eixo central a valorização dos artefatos materiais e imateriais vinculados à ancestralidade negra, reconhecendo os territórios tradicionais como espaços de memória, resistência e produção de saberes.

A partir de sua dissertação de mestrado, a professora Nádia propôs uma reflexão sobre o papel da escola no reconhecimento e preservação da cultura imaterial afro-brasileira, destacando o congo, as benzedeiras, os grupos de jongo, o artesanato, a oralidade e as festas populares como expressões fundamentais da identidade cultural da população negra do Espírito Santo. Tais manifestações, muitas vezes desconsideradas pelo currículo escolar, carregam historicidade, espiritualidade, e resistência frente ao apagamento imposto pela lógica colonial.

Durante o encontro, foi ressaltada a importância da educação patrimonial como estratégia pedagógica de valorização dos saberes comunitários e da diversidade étnico-racial. A professora enfatizou que o patrimônio cultural deve ser compreendido não apenas como herança do passado, mas como construção viva, dinâmica e cotidiana. Reconhecer esses saberes nos territórios em que as escolas estão inseridas é um passo fundamental para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente antirracista e enraizada na realidade local.

Esse diálogo ecoa o que Serafim (2022) define como "urgência da salvaguarda da cultura afro-brasileira" por meio da articulação entre políticas públicas e práticas escolares. A autora defende que cabe à escola o papel de fomentar a memória coletiva e fortalecer os vínculos entre identidade, território e ancestralidade, especialmente em contextos de invisibilidade histórica e social. O encontro reforçou que a implementação da Lei nº 10.639/2003 não se limita à inserção de conteúdos sobre África ou escravidão, mas envolve o reconhecimento contínuo dos sujeitos, territórios e culturas negras enquanto constituintes do Brasil.

5º Encontro – 28 de maio de 2025 (Remoto) Tema: Os efeitos psicossociais do racismo Formadora: Prof.ª Ma. Isabella Constantino

A professora Isabella Constantino abordou os efeitos psicossociais do racismo, trazendo à luz as múltiplas camadas de sofrimento psíquico, exclusão social e negação identitária vivenciadas pela população negra. Um dos pontos centrais da discussão foi a necessidade de desnaturalizar a subalternização da pessoa negra, denunciando a lógica perversa que a associa constantemente à servidão e à inferioridade.

A professora destacou que o foco permanente do olhar branco sobre o corpo negro, quase sempre atrelado à dor, à escravidão e à marginalização, é parte do que Cida Bento (2002) denomina pacto narcísico da branquitude: uma aliança inconsciente e estrutural entre pessoas brancas para a manutenção de seus privilégios.

Isabella também nos provocou a refletir sobre o conceito de *epistemicídio*, formulado por Boaventura de Sousa Santos (2007), que se refere à eliminação sistemática dos saberes produzidos por povos não hegemônicos. O epistemicídio, quando atravessa o campo educacional, impede que crianças negras se reconheçam como produtoras de conhecimento e reforça a ideia de que apenas os saberes eurocentrados são legítimos.

Nesse sentido, a formação destacou a urgência de práticas pedagógicas que contribuam para o bem viver da população negra, promovendo autoestima, pertencimento e saúde mental. Ao articular saberes das ciências sociais, da psicologia e da educação, a professora Isabella reforça que o combate ao racismo é também um compromisso com a integridade emocional e com a humanidade dos sujeitos historicamente violentados.

Com formação na Psicologia, a professora Isabella demonstrou grande sensibilidade ao se dirigir ao coletivo docente, respeitando os limites e singularidades do campo pedagógico. Em diversas ocasiões, ao mencionar a Lei 10.639/2003 como fundamento para a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira, ela o fez de forma cuidadosa e respeitosa, reconhecendo que seu lugar de fala não é o da sala de aula, mas que o compromisso com a equidade racial atravessa todos os campos de saber. Essa postura contribuiu para o fortalecimento do diálogo interdisciplinar e para a construção de pontes entre diferentes áreas de atuação na luta antirracista.

6º Encontro – 7 de junho de 2025 (Presencial)
Tema 1: Cartografia na perspectiva da ERER - Prof. Nourival Cardoso
Tema 2: Educação das Relações Étnico-Raciais e os signos artísticos: experimentar em vez de interpretar - Profª Ma. Andrea dos Santos Gabriel

Neste encontro presencial, fomos conduzidos pelas reflexões sensíveis do professor Nourival Cardoso, conhecido por seu trabalho com oficinas de afeto e uma docência profundamente

comprometida com a humanidade que atravessa o ato de ensinar. Em suas palavras, a trajetória de quem educa passa por fases que ele próprio nomeia como "amor-cência", "dor-cência" e "humana-docência", expressando com afeto e poesia as tensões e resistências que marcam a experiência docente negra.

Com base em suas pesquisas realizadas no município da Serra, o professor apresentou os resultados impactantes de duas investigações desenvolvidas com turmas da 7ª série em 2010 e 2016. Em ambas, os dados revelam o distanciamento simbólico que os estudantes sentem em relação ao continente africano, em 2010, durante a Copa do Mundo na África do Sul, 70 alunos disseram que, se pudessem escolher, não nasceriam na África, e 13 afirmaram que jamais a visitariam. Em 2016, ao serem questionados sobre os dez países que gostariam de conhecer, a maioria indicou os países do G7, quando o nome África apareceu, foi com as palavras "NÃO" e "JAMAIS".

A partir desses dados, o professor provocou uma reflexão coletiva sobre o imaginário social construído em torno do continente africano, especialmente nos livros didáticos. Compartilhou conosco uma análise crítica que realizou de materiais didáticos publicados entre 1910 e 2015, demonstrando como essas produções perpetuam estereótipos raciais que classificam as pessoas por categorias coloniais como caucasoides, mongoloides e negroides, além de termos como mestiços, caboclos, cafuzos e mamelucos.

Em sua perspectiva, a cartografia da África ensinada nas escolas brasileiras precisa ser urgentemente ressignificada. Nourival propôs o conceito de **"**Afrocartografia**"**, um modo de olhar o continente a partir de suas potências, histórias, saberes e geografias negras vivas. Trabalhou ainda com o conceito de **"**Planeta Negro**"**, articulando olhares cartográficos críticos sobre a fragmentação da Pangeia e a proximidade física entre a África e a América do Sul, convidando-nos a enxergar laços ancestrais que resistem ao apagamento colonial.

As dinâmicas propostas ao longo do encontro, como a atividade com "A caixinha da África", trouxeram elementos lúdicos e sensíveis para desestabilizar visões

estereotipadas e promover, entre nós professores, um olhar de encantamento e respeito pelo continente africano. Por fim, o professor compartilhou experiências com cartas escritas por estudantes, nas quais os sentimentos em relação à cor e à dor emergiam com força, permitindo perceber a importância de afetar e ser afetado como princípio de uma educação antirracista.

O segundo momento do sexto encontro foi conduzido pela professora Mestra Andrea dos Santos Gabriel, que articulou a Educação das Relações Étnico-Raciais aos signos artísticos a partir de uma abordagem sensível e filosófica. Ancorada em Deleuze, destacou o currículo como experiência viva, constituída nos encontros, afetos e vivências do cotidiano escolar.

Nesse sentido, o encontro deslocou a compreensão de currículo para a ideia de movimento e criação. Ao afirmar que "o aprender se dá na violência do aprender" (DELEUZE, 2022), a formadora provocou reflexões sobre o aprender como processo que desestabiliza e reinventa o pensamento. Assim, aprender deixa de ser reconhecimento do já sabido e passa a ser afecção por signos que produzem novos sentidos.

A professora também destacou que "os signos são tudo aquilo que nos força a pensar" (DELEUZE, 2022), compreendendo a arte não como interpretação, mas como experiência que mobiliza o sensível, o corpo e o pensamento. Nessa perspectiva, pensar a arte como experimentação (DELEUZE, 2018) é abrir-se ao novo e ao impensado, deslocando o currículo para uma lógica inventiva, em que aprender e ensinar se constituem como processos vivos.

Ao longo do encontro, Andrea destacou a importância de práticas pedagógicas significativas, especialmente na Educação das Relações Étnico-Raciais, que dialoguem com as vivências e identidades dos estudantes. Nesse contexto, a arte emerge como potência de criação, capaz de produzir deslocamentos e tensionar narrativas hegemônicas.

Inspirada em perspectivas deleuzianas, a formação apontou para a criação como ato político e pedagógico, evidenciando que, no cotidiano escolar, emergem experiências que escapam aos padrões instituídos. Trata-se de afirmar, nos encontros e nas práticas, a construção coletiva de outras possibilidades de uma vida bonita.

7º Encontro – 25 de junho de 2025 (Remoto)
Tema: História e Cultura Indígena na perspectiva da Lei 11.645/08
Formador**:** Cacique Aruã Pataxó

O sétimo encontro formativo contou com a participação do Cacique Aruã Pataxó, liderança indígena que contribuiu para a reflexão sobre a inserção da História e Cultura dos povos indígenas no currículo escolar, à luz da Lei nº 11.645/2008. Sua fala, marcada por sensibilidade e posicionamento político, evidenciou as lutas históricas dos povos originários e os desafios ainda presentes na efetivação de seus direitos.

A discussão também problematizou o papel de instituições como a Fundação Nacional dos Povos Indígenas (FUNAI), evidenciando que, historicamente, sua condução esteve marcada pela ausência de representatividade indígena, o que contribuiu para o distanciamento entre as políticas públicas e as demandas reais desses povos. A Funai, historicamente marcada por uma política tutelar e centralizadora, passou, com a redemocratização, a assumir o papel de promoção dos direitos indígenas, alcançando, recentemente, uma gestão indígena, marco histórico ainda atravessado por desafios. Tal reflexão reforçou a necessidade de reconhecer os povos indígenas como protagonistas de suas próprias histórias.

As reflexões suscitadas nesse encontro reafirmam que a implementação da Lei nº 11.645/2008, ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), constituindo um imperativo legal e pedagógico, que exige formação docente contínua, revisão curricular e compromisso ético com a construção de uma educação que valorize as diferenças e enfrente as

desigualdades historicamente constituídas no país. Além de enfatizar que a temática indígena não deve se restringir a abordagens pontuais ou estereotipadas, mas constituir-se como eixo estruturante do processo educativo.

8º Encontro – 9 de julho de 2025 (Remoto)
Tema: Currículo escolar: reflexões e práticas decoloniais
Formador: Prof. Dr. Aldieris Caprini

O oitavo encontro formativo contou com a participação do professor Dr. Aldieris Braz Amorim Caprini, docente do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e pesquisador na área de currículo, formação docente e Educação das Relações Étnico-Raciais, além de orientador da autora no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades. Sua trajetória acadêmica está voltada à construção de práticas pedagógicas críticas e à valorização da diversidade étnico-racial.

Durante a formação, o professor propôs reflexões sobre o currículo escolar a partir de perspectivas decoloniais, problematizando a influência de matrizes eurocêntricas na constituição dos conhecimentos historicamente legitimados na escola. Nesse sentido, destacou que pensar o currículo em chave decolonial implica reconhecer a existência de hierarquizações de saberes que invisibilizam conhecimentos produzidos por povos africanos, afrodescendentes, indígenas e outros grupos historicamente subalternizados.

Ao discutir o currículo como campo de disputas simbólicas, Caprini ressaltou que ele não é neutro, mas atravessado por relações de poder que definem quais conhecimentos são legitimados no processo educativo (CAPRINI, 2019). A decolonialidade, portanto, não se restringe à inclusão de novos conteúdos, mas envolve a transformação das formas de compreender o conhecimento, os sujeitos e as práticas educativas, reconhecendo a pluralidade de experiências e epistemologias.

Outro aspecto destacado foi a importância da formação docente contínua para o desenvolvimento de práticas capazes de

tensionar narrativas únicas sobre a história e a cultura. Nesse contexto, a implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 não se configura como ação opcional, mas como um imperativo legal e pedagógico que demanda revisão curricular, ampliação do repertório teórico e compromisso ético com o enfrentamento das desigualdades raciais.

As reflexões suscitadas no encontro reforçam a necessidade de construção de práticas pedagógicas comprometidas com uma educação antirracista, evidenciando

o currículo como espaço de produção de conhecimentos plurais e socialmente situados.

9º Encontro – 6 de agosto de 2025 (Remoto)
Tema: Educação das Relações Étnico-Raciais e os jogos matemáticos
Formadora: Profª Ma. Joelma Rocha

O encontro formativo evidenciou a proposta de pensar a Educação das Relações Étnico-Raciais também no campo da Matemática, a partir de uma perspectiva contra hegemônica e decolonial. Ao mobilizar suas escrevivências (EVARISTO), a formadora problematizou a ideia de uma Matemática neutra e universal, destacando-a como construção histórica e cultural, atravessada por contextos e relações de poder.

Nesse sentido, questionou-se a centralidade do sistema decimal como padrão único, evidenciando que diferentes povos desenvolveram outras formas de organização numérica, conforme suas necessidades e realidades. Tal problematização foi articulada à crítica curricular, ao evidenciar que a escola, ao privilegiar determinados saberes, silencia outras epistemologias.

Em diálogo com essa perspectiva, a formadora apresentou os jogos matemáticos como potentes estratégias pedagógicas para a Educação das Relações Étnico-Raciais, destacando práticas inspiradas em contextos africanos, como a chamada "amarelinha africana", que mobiliza noções de contagem, sequência, lateralidade e raciocínio lógico. Esses jogos, para além do caráter

lúdico, possibilitam o reconhecimento de saberes historicamente invisibilizados, articulando cultura, corpo e conhecimento.

A formação também evidenciou a presença de conhecimentos matemáticos em diferentes expressões culturais africanas, como sistemas de contagem, registros históricos, construções arquitetônicas, padrões geométricos e jogos tradicionais, demonstrando que a África é território de produção de saberes científicos complexos, historicamente invisibilizados nos currículos escolares.

Ao articular essas reflexões, o encontro reafirmou a importância de reconhecer a pluralidade das matemáticas e de construir práticas pedagógicas que rompam com

perspectivas eurocêntricas, promovendo uma educação mais crítica, significativa e comprometida com a valorização das diferentes matrizes culturais.

10º Encontro – 23 de agosto de 2025 (Presencial)
Tema: Práticas pedagógicas desenvolvidas nas Unidades de Ensino - Perspectivas plurais no Município da Serra Relato de Experiências: Cursistas da formação

O décimo encontro formativo foi dedicado à socialização das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos cursistas ao longo do percurso formativo, constituindo-se como um momento de partilha, escuta e valorização das experiências construídas nas unidades de ensino da rede municipal da Serra/ES. As apresentações evidenciaram a diversidade de propostas, contemplando diferentes etapas da Educação Básica e áreas do conhecimento, com destaque para práticas voltadas à educação infantil e aos anos iniciais, que mobilizaram literaturas afrocentradas, contação de histórias e atividades lúdicas relacionadas à identidade, pertencimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana, bem como experiências na educação física, com jogos e brincadeiras de matriz africana.

Também foram socializadas experiências institucionais desenvolvidas em escolas de Ensino Fundamental, que articulam a

Educação das Relações Étnico-Raciais aos projetos pedagógicos das unidades, evidenciando seu potencial como eixo estruturante do currículo. Nesse contexto, apresentei o Projeto Institucional Meta-África, desenvolvido na unidade escolar em que atuo, cuja proposta busca ampliar o conhecimento dos estudantes sobre o continente africano para além dos estereótipos historicamente construídos. O projeto mobiliza diferentes turmas e componentes curriculares por meio de pesquisas, produções culturais e atividades pedagógicas que evidenciam a diversidade histórica, cultural e geográfica do continente africano, ao mesmo tempo em que fortalecem o reconhecimento de suas contribuições na formação da sociedade brasileira.

Para além da socialização das experiências, o encontro também se constituiu como espaço formativo, no qual a coordenação da CEER realizou intervenções pedagógicas, apontando a necessidade de revisão de práticas que ainda apresentavam compreensões limitadas ou estigmatizadas sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira. Tais intervenções reforçaram a importância do aprofundamento teórico e da intencionalidade pedagógica, destacando que práticas que reproduzem estereótipos podem contribuir para a manutenção de preconceitos, ainda que de forma não intencional.

Nesse sentido, o encontro evidenciou que a formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais não se limita à apresentação de experiências exitosas, mas se constitui como espaço de reflexão crítica, revisão de práticas e construção coletiva do conhecimento. Ao promover o diálogo entre teoria e prática, reafirma-se o papel da formação como elemento fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos encontros formativos e das práticas pedagógicas socializadas ao longo do curso evidencia que a formação

continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais constitui um espaço fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade racial. As discussões promovidas pela Coordenação de Estudos Étnico-Raciais (CEER) da Rede Municipal de Ensino da Serra/ES demonstram que o enfrentamento ao racismo no contexto escolar exige não apenas o conhecimento da legislação, como a Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER, 2004), mas também a construção coletiva de estratégias pedagógicas que garantam sua efetiva implementação no cotidiano das escolas.

Nesse sentido, a formação promovida pela CEER fortalece o compromisso da rede municipal de ensino da Serra/ES com a construção de uma educação antirracista e com o combate ao racismo. Ao compartilhar essas experiências, este artigo contribui para o debate sobre a efetivação da ERER, reafirmando a formação docente como caminho fundamental para a consolidação de práticas educativas orientadas pelo princípio da equidade. Assim, reconheço que minha trajetória profissional está profundamente vinculada a esses processos formativos, sendo forjada no interior das formações continuadas em ERER no município da Serra/ES, que contribuíram de maneira decisiva para a construção da educadora que sou hoje.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural.* São Paulo: Pólen, 2019.

ARAÚJO, Eduardo da Silva. *O alfabetismo da diáspora:* uma proposta de formação de professores em educação das relações étnico-raciais. Curitiba: CRV, 2022.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pacto da branquitude.* São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei nº 9.394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura

Afro-Brasileira. *Diário Oficial da União:* Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de junho de 2004.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 22 jun. 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004.* Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações

Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. *Diário Oficial da União:* Brasília, DF, 19 maio 2004.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.* Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei nº 10.639/2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática

"História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.

CUTI. *Literatura negro-brasileira:* uma introdução. São Paulo: Selo Negro, 2005. DELEUZE, Gilles. Diferença e repetição. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. *Proust e os signos.* 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia. v. 1. São Paulo: Editora 34, 2011.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

FORDE, Gustavo. *ERER na perspectiva antirracista:* avanços e desafios na Educação Básica. Aula ministrada no Curso Educação das Relações Étnico-Raciais na Rede Municipal de Ensino da Serra-ES. Serra-ES, 12 abr. 2025. Comunicação oral.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores:* repensando a prática pedagógica. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). Superando o racismo na escola.

Brasília: MEC/UNESCO, 2005. p. 25–46.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:* identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Vozes, 2004.

POLEZ, Franciele Teixeira da Silva; TRANCOSO, Joelma dos Santos Rocha; OLIVEIRA, Eduardo Augusto Moscon. *Educação para as relações étnico-raciais no município da Serra/ES:* uma análise das orientações curriculares de 2008. Arquivo Brasileiro de Educação, Belo Horizonte, v. 8, n. 17, p. 170-195, 2020. Disponível em:https://www.academia.edu/95737874. Acesso em: 27 jul. 2025.

GABRIEL, Andrea dos Santos; TOURET, Fernanda Binda Alves. *Movimentos curriculares inventivos entre macro/micropolíticas:* por uma vida bonita no cotidiano escolar. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 41., 2023, Manaus. Anais eletrônicos [...]. Galoá, 2023. Disponível em: https://proceedings.science/anped-2023/trabalhos/movimentos-curriculares-inventivos-entre-macromicropoliticas-por-uma-vida-bonita?lang=pt-br. Acesso em: 24 mar. 2026.

SERAFIM, Nádia Juliana Rodrigues. *Cultura imaterial e diversidade étnico-racial:* a salvaguarda do patrimônio imaterial afro-brasileiro no município da Serra/ES. 2022. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/612. Acesso em: 01 jun. 2025.

SERRA (Município). *Proposta de Caminhos para Educação das Relações Étnico-raciais no município da Serra (2021–2025).* Serra: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças:* cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAPÍTULO 17
ENTRE A LEI E O LETRAMENTO RACIAL: MOMENTOS FORMATIVOS PARA UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

Janneyde Pascoal da Silva
Raíza Carla Mattos Santana
Wanderson Pereira Neves

INTRODUÇÃO

A existência de uma lei decorre da necessidade de regulamentação da vida em sociedade, de modo a evitar que o caos se instaure. A resistência ao seu cumprimento revela que esse caos já se faz presente. Há 23 anos foi promulgada a Lei nº 10.639/2003, representando um importante avanço normativo. Entretanto, sua implementação ainda enfrenta impasses decorrentes de diferentes concepções de sociedade, atualmente intensificadas pela polarização política presente no cenário brasileiro.

À frente deste cenário político, a formação de professores torna-se imprescindível, uma vez que a implementação da referida lei não pode estar condicionada às opiniões pessoais dos profissionais da educação, tampouco sua aplicabilidade pode ocorrer de forma superficial, desvinculada do estudo sistemático e da reflexão coletiva.

Diante desse contexto, desde 2004 iniciou-se um processo de diálogo entre profissionais de diferentes áreas do conhecimento de uma escola estadual de Aracruz/ES. O diagnóstico revelou uma realidade preocupante, o posicionamento político de alguns profissionais, aliado à insuficiência da formação da maioria, contribuía para a invisibilização, a estereotipação e o reforço de práticas racistas no ambiente escolar.

Inicialmente, acreditava-se que a principal estratégia seria desenvolver ações voltadas aos estudantes, visando promover uma ruptura com essa realidade educacional. Contudo, ao longo do processo, compreendeu-se que essa transformação deveria envolver toda a comunidade escolar, especialmente os educadores, por serem os principais mediadores das práticas pedagógicas.

Com os estudantes passaram a ser organizados comitês antirracistas voltados à produção de conhecimentos, ao desenvolvimento de ações coletivas e à promoção de momentos de estudo e diálogo. Com os educadores, iniciaram-se formações em serviço, estruturadas a partir de encontros reflexivos, dialógicos e fundamentados teoricamente, buscando fortalecer práticas pedagógicas emancipatórias e comprometidas com a educação para as relações étnico-raciais.

É sobre esse percurso que trata este artigo. Apresentam-se os fundamentos teóricos que orientam essa proposta formativa, bem como reflexões produzidas coletivamente ao longo desse processo, evidenciando que interromper esse movimento ainda não constitui uma possibilidade.

Para melhor compreensão do processo formativo desenvolvido com os educadores, o artigo está organizado em três seções. A primeira apresenta os referenciais que fundamentam a proposta de formação entre pares, a segunda discute os aportes teóricos que sustentam os encontros formativos, e, por fim, são apresentadas análises e reflexões decorrentes dessa experiência, evidenciando desafios, aprendizagens e perspectivas que fortalecem a continuidade desse movimento contra hegemônico, emancipatório e comprometido com uma educação antirracista.

POR UMA FORMAÇÃO COLETIVA, NÃO DIRETIVA E COM APLICABILIDADE

Nossos momentos formativos, desde sua concepção, foram planejados estrategicamente com o propósito de articular dois eixos fundamentais, a fundamentação teórica e sua aplicabilidade no contexto escolar.

Na perspectiva de uma formação reflexiva, transformadora e não diretiva, adotamos como principais referenciais teóricos Paulo Freire, Francisco Imbernón e António Nóvoa.

No que se refere ao caráter não diretivo da formação, inspiramo-nos em Freire (1980, p. 69), ao afirmar que, "A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados." Essa compreensão evidencia que não há processo formativo desvinculado do diálogo, especialmente quando se trata de sujeitos históricos que constroem suas práticas a partir de diferentes experiências de vida e de atuação profissional. Assim, cada participante contribui significativamente para a produção coletiva de conhecimentos, enriquecendo os momentos formativos por meio da partilha de saberes, vivências e reflexões.

Posto isso, acreditamos na potencialidade desses encontros, uma vez que promovem a articulação entre teoria e prática. Além disso, o contato com diferentes realidades e contextos educativos favorece o surgimento de novos campos investigativos e referenciais teóricos, ampliando as possibilidades de compreensão, reflexão e inovação da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, a formação articula teoria e reflexão sobre a prática, favorecendo novas formas de compreender e atuar no campo educacional, especialmente no âmbito das relações étnico-raciais. Para Imbernón (2010, 2011), a formação continuada ultrapassa a mera aquisição de conhecimentos, promovendo a reflexão crítica, a construção coletiva de saberes e o aperfeiçoamento da prática docente.

É nesse processo que o conhecimento assume seu maior potencial, ao possibilitar sua materialização na prática educativa. Afinal, é preciso compreender criticamente a realidade para nela intervir de forma consciente. Dessa maneira, evita-se que a ação pedagógica seja orientada por opiniões ou "achismos", fundamentando-a em conhecimentos produzidos por meio da pesquisa científica.

Corroborando essa perspectiva, Imbernón (2010) utiliza a expressão "sujeitos da formação" para enfatizar o protagonismo da coletividade no processo formativo, deslocando a centralidade da figura do mediador e valorizando a construção compartilhada do conhecimento. Nesse sentido, afirma:

> [...] condição de serem sujeitos da formação, compartilhando seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional (...) (Imbernón, 2010, p. 78).

Além disso, para que a formação seja significativa, ela não pode assumir um caráter unilateral ou impositivo. Seu sentido é construído coletivamente, a partir dos múltiplos interesses, das necessidades e das diferentes experiências pessoais e profissionais dos participantes.

Em diálogo com essa compreensão, Freire (2001, p. 42-43) ressalta: "O de que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua [...] se vá tornando crítica." Desse modo, os momentos formativos têm como principal função a de promover práticas antirracistas. Constituem-se, também, como espaços de fortalecimento do compromisso ético e profissional dos educadores, reafirmando a responsabilidade de garantir o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008, contribuindo para a construção de uma educação mais democrática, equitativa e socialmente comprometida.

Reconhecemos, entretanto, que ainda existem lacunas significativas na formação inicial dos professores no que diz respeito aos fundamentos teóricos e às possibilidades de implementação dessas legislações. Em muitos casos, o aprofundamento dessas temáticas permanece condicionado ao interesse individual dos profissionais, o que reforça a necessidade da formação continuada.

Nesse contexto, corroboramos a reflexão apresentada por Nóvoa e Vieira (2017, p. 21):

> Um dos problemas principais da formação de professores é a separação de mundos, sobretudo entre as universidades e as escolas. Há muitas declarações de aproximação, mas as barreiras são mais altas do que as palavras. Se não caminharmos para uma reunião destes mundos, dificilmente conseguiremos transformar o campo da formação docente.

À luz dessa compreensão, entendemos que a aproximação entre universidade e escola constitui um elemento essencial para a consolidação de processos formativos significativos. Esse diálogo amplia a produção coletiva de saberes, fortalece a reflexão sobre a prática e favorece a construção de estratégias pedagógicas alinhadas às demandas da educação contemporânea.

POR UMA PRÁTICA EMBASADA EM CONHECIMENTO CIENTÍFICO

As práticas de formação voltadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais desenvolvidas neste estudo fundamentam-se na compreensão dos conceitos de colonialismo, colonialidade e decolonialidade, reconhecendo que os efeitos do processo colonial permanecem presentes na sociedade contemporânea e influenciam diretamente as práticas educacionais.

Nessa perspectiva, destaca-se a colonialidade em suas dimensões do poder, do saber e do ser, conforme proposta por

Quijano (2005), por compreender que essas estruturas continuam produzindo hierarquias sociais, culturais e epistemológicas. No contexto educacional, tais dimensões manifestam-se, entre outros aspectos, na forma como os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros são representados nos currículos, nos livros didáticos e nas práticas pedagógicas, frequentemente por meio de narrativas marcadas por invisibilizações, estereótipos e equívocos históricos.

Dessa forma, compreender os conceitos de colonialidade e decolonialidade torna-se fundamental para problematizar essas representações e construir práticas pedagógicas comprometidas com a valorização da diversidade e com a promoção da justiça social.

Com o objetivo de sistematizar os principais referenciais que orientam esse debate, apresenta-se, a seguir, um quadro síntese com os conceitos centrais que fundamentam esta proposta formativa.

Quadro 1. Articulação entre colonialismo, colonialidade e decolonialidade

Conceito	Definição	Autores
Colonialismo	Sistema político e econômico de dominação direta de um território por outro, marcado pela ocupação, exploração e controle material e cultural.	Quijano (2005); Mignolo (2011)
Colonialidade	Persistência das estruturas de poder, saber e ser construídas no colonialismo, mesmo após seu fim formal.	Quijano (2005); Mignolo (2005, 2011); Walsh (2009)
Decolonialidade	Movimento teórico e prático de resistência e superação da colonialidade, valorizando outros saberes e modos de existência.	Walsh (2009, 2010); Mignolo (2011); Santos (2010)

Fonte: Elaborado pelo autor, com base em Quijano (2005), Mignolo (2003, 2011), Walsh (2009, 2010) e Santos (2010).

A organização dos conceitos segue uma sequência histórica e analítica que evidencia o movimento entre a constituição do problema e as possibilidades de sua superação. Enquanto o colonialismo representa o processo histórico de ocupação, exploração e dominação dos territórios americanos, a colonialidade corresponde à permanência das estruturas de poder produzidas nesse período, reproduzidas até a atualidade. A decolonialidade, por sua vez, apresenta-se como um horizonte crítico de resistência e transformação dessas estruturas.

No processo de colonização das Américas, a ideia de raça constituiu-se como um dos principais mecanismos de classificação e hierarquização da humanidade, legitimando a exploração dos povos originários e africanos escravizados e sustentando o projeto moderno de dominação eurocêntrica (Quijano, 2005).

Embora o colonialismo tenha se encerrado formalmente, suas marcas permanecem presentes na organização das sociedades contemporâneas. A colonialidade manifesta-se nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais, sustentando práticas racistas, patriarcais, excludentes e epistemologicamente hierarquizadas, que continuam produzindo desigualdades e invisibilizando diferentes formas de produção do conhecimento.

No campo educacional, essas heranças tornam-se evidentes na predominância de narrativas eurocêntricas, na invisibilização das contribuições dos povos indígenas e afro-brasileiros e na valorização quase exclusiva de conhecimentos produzidos sob a lógica ocidental. Como consequência, práticas de epistemicídio ainda atravessam currículos, materiais didáticos e propostas pedagógicas.

A colonialidade contribui, assim, para a manutenção de hierarquias raciais e epistemológicas que se refletem nas oportunidades educacionais, nos espaços de poder e nos processos de reconhecimento social.

É nesse contexto que a perspectiva decolonial assume especial relevância. Mais do que negar a modernidade, ela propõe a revisão crítica dos conhecimentos historicamente legitimados, valorizando

saberes, identidades e experiências produzidas por grupos historicamente subalternizados.

No âmbito educacional, essa perspectiva orienta a construção de práticas pedagógicas críticas, inclusivas e interculturais, comprometidas com o reconhecimento da diversidade e com o enfrentamento do racismo estrutural. É justamente esse movimento que orienta as formações desenvolvidas com os educadores participantes desta pesquisa, buscando promover uma postura mais crítica, reflexiva e propositiva diante das desigualdades presentes no cotidiano escolar.

DA PROBLEMATIZAÇÃO À RECONSTRUÇÃO: PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

A experiência analisada neste capítulo refere-se à oficina formativa "Pela reconstrução e pela ruptura do que nos ensinaram a ser, a ver e a julgar", realizada com Coordenadores Pedagógicos (CPs) das escolas estaduais da Superintendência Regional de Educação (SRE) de Linhares, em parceria com o Comitê Étnico-Cultural Antirracista Ujima, durante a formação "Educação Indígena na escola: saberes, territórios e resistências". A ação foi concebida a partir da compreensão de que a formação para a educação das relações étnico-raciais deve criar condições para que os profissionais da educação reconheçam os mecanismos pelos quais hierarquias raciais e epistêmicas continuam a operar no cotidiano escolar.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso de natureza qualitativa e caráter descritivo-interpretativo, centrado na análise do percurso formativo e dos dispositivos pedagógicos mobilizados durante a oficina. Participaram da experiência 24 CPs da SRE Linhares, que compreende as escolas estaduais dos municípios de Linhares, Sooretama, Aracruz, João Neiva, Ibiraçu e Rio Bananal. A atividade contou, ainda, com a participação de dois estudantes, duas professoras e da diretora da Escola Estadual

Indígena Aldeia Caieiras Velha. A composição heterogênea do grupo ampliou as possibilidades de interlocução durante a experiência.

A escolha desse público conferiu à oficina uma dimensão estratégica, uma vez que a atuação da coordenação alcança processos de planejamento, acompanhamento curricular e formação continuada dos professores no interior das escolas. Nesse sentido, formar Coordenadores Pedagógicos significa ampliar a possibilidade de circulação das discussões e de sua incorporação aos processos coletivos de organização do trabalho pedagógico.

A análise da experiência considera três conjuntos de materiais, os recursos teóricos utilizados no estudo dialogado, as situações-problema e atividades que compuseram o momento prático da oficina e a avaliação respondida pelos participantes. A apresentação teórica estruturou-se em torno das relações entre colonialismo, colonialidade e decolonialidade e das dimensões da colonialidade do poder, do saber e do ser.

A etapa prática, por sua vez, mobilizou fragmentos e representações presentes em livros didáticos, acompanhados da proposição de alternativas para sua reconstrução, além de uma atividade voltada à identificação de equívocos históricos presentes em frases recorrentes no cotidiano social e escolar. O quadro 2 sistematiza o percurso metodológico da oficina, evidenciando a articulação entre os diferentes momentos formativos, as estratégias mobilizadas e as respectivas intencionalidades pedagógicas.

Quadro 2. Organização do percurso formativo

Etapa formativa	**Movimento proposto**	**Estratégia**	**Função pedagógica**
Problematização	Interrogar o que aprendemos a ver como natural	Questões mobilizadoras e diálogo coletivo	Evidenciar a não neutralidade das concepções
Fundamentação	Compreender	Estudo dialogado sobre colonialismo, colonialidade e decolonialidade	Construir categorias teóricas de análise
Leitura crítica	Reconhecer e problematizar	Análise de evidências em livros didáticos	Identificar a colonialidade do poder, do saber e do ser
Reconstrução	Propor outras possibilidades	Reescrita das formas de apresentação dos conteúdos	Transformar a crítica em autoria pedagógica
Desnaturalização	Relacionar discurso e estrutura histórica	Associação entre frases e equívocos históricos	Reconhecer permanências coloniais na linguagem cotidiana
Sistematização	Produzir sínteses coletivas	Socialização e debate	Consolidar aprendizagens

Fonte: Elaborado pelos autores.

A estrutura da oficina evitou dois extremos frequentes em processos formativos sobre relações étnico-raciais. De um lado, uma formação exclusivamente conceitual, que apresenta um repertório teórico consistente, mas pouco conectado às decisões pedagógicas concretas. De outro, uma formação predominantemente prática, baseada em sugestões de atividades que, desprovidas de fundamentação, podem ser reproduzidas sem que os educadores compreendam as estruturas que pretendem enfrentar.

O primeiro movimento, de natureza teórico-dialogada, apresentou os conceitos de colonização, colonialidade e decolonialidade. A articulação entre colonialismo como ação histórica, colonialidade como permanência ou herança e decolonialidade como movimento de ruptura permitiu situar o debate para além da compreensão do colonialismo como acontecimento encerrado no passado. A permanência dessas formas de dominação, mesmo após o encerramento formal do colonialismo, pode ser compreendida na distinção proposta por Galeano (2016, p. 157):

> O colonialismo visível te mutila sem disfarce: te proíbe de dizer, te proíbe de fazer, te proíbe de ser. O colonialismo invisível, por sua vez, te convence de que a servidão é um destino, e a impotência, a tua natureza: te convence de que não se pode dizer,não se pode fazer, não se pode ser.

Portanto, essas estruturas permanecem naturalizadas nas relações sociais e nas instituições, operando de forma menos explícita, mas não menos efetiva. É justamente essa permanência que o conceito de colonialidade permite nomear e analisar.

O segundo movimento, procurou justamente transformar as categorias teóricas em instrumentos de leitura do currículo e da cultura escolar, a partir da questão problema, como a colonialidade se manifesta naquilo que ensinamos, nos materiais que selecionamos e nas narrativas que legitimamos?

A primeira atividade prática foi estruturada com base em Silva e Caprini (2024). Organizados em grupos, os participantes examinaram situações extraídas de livros didáticos e propor como aquele conteúdo poderia ser apresentado a partir de outra perspectiva. A atividade foi sistematizada segundo as dimensões da colonialidade do poder, do saber e do ser (Figura 1). Para além de identificar erros e inadequações, a proposta era reconstruir a narrativa, deslocando os participantes para uma posição autoral, a partir do exercício de construção de alternativas pedagógicas.

Quadro 3. Atividade de análise de livros didáticos a partir das dimensões da colonialidade

Colonialidade do Poder	
Como foi identificado no livro	**Como poderia ser apresentar no livro**
No livro do 6ª há apenas uma página sobre povos indígenas na atualidade, não colaborando para reparação do equívoco histórico de que os indígenas fazem parte do passado.	Substituir termos como "descoberta" ou "povos primitivos" por categorias que respeitem a autonomia e a simultaneidade histórica das diferentes culturas. Integrar as contribuições tecnológicas, filosóficas e sociais de negros e indígenas ao longo de todo o texto principal, e não apenas em boxes laterais ou capítulos isolados.
Colonialidade do Saber	
Como foi identificado no livro	**Como poderia se apresentar no livro**
O livro não enfatiza a herança ancestrais, como medicina, por exemplo. 6ª ano página 124.	Apresentar a metalurgia africana, os sistemas de irrigação andinos e a astronomia indígena como ciências válidas.
Página 210 8ª ano: Identificação da identidade nacional vinculada a cultura europeia. O livro destaca o apoio do governo o intercâmbio com a Europa.	Enfatizar o protagonismo político, as revoltas, a criação de quilombos e as estratégias intelectuais de resistência.
Colonialidade do Ser	
Como foi identificada no livro.	**Como poderia se apresentar no livro.**
Imagens dos povos indígenas na atualidade vivendo em casas tradicionais reforçando a ideia de um estereótipo de que só é indígena se mantiver traços de cultura antes da colonização 7ª série p.38.	Apresentar a diversidade de modos de vida indígena contemporâneos, incluindo indígenas em contexto urbano, na universidade, com uso de tecnologias e roupas atuais, desconstruindo a ideia de que a identidade indígena está presa ao passado pré-colonial. Inserir fotografias atuais de diferentes povos e cotidiano.

No texto título dos povos indígenas apenas classifica os grupos indígenas e ressalta a ação do colonizador 7º série p.38.	Reformular o título e o texto dando protagonismo aos povos indígenas, destacando sua organização social, resistência e agência histórica, e não apenas a ação do colonizador sobre eles. Utilizar denominações específicas dos povos (ex: Yanomami, Guarani, Pataxó) em vez de generalização.
Texto reduzido sobre preconceito racial (englobando indígenas e africanos) sem apresentar dados que comprovem a existência no Brasil. 8ª série pag.155.	Ampliar com dados do IBGE/FUNAI, racismo estrutural e políticas afirmativas, incluindo gráficos e a Lei 11.645/08.
Não há destaque para a participação femininas na sociedade pré-colombianas.	Inserir o papel das mulheres indígenas nas sociedades pré-colombianas, destacando sua atuação política, econômica e espiritual, com exemplos de lideranças femininas históricas e atuais, rompendo com a invisibilização de gênero nos livros didáticos.
O livro traz um mapa fazendo referência a distribuição das populações indígenas antes das do colonizador na América do Sul, reforçando a ideia de que os indígenas fazem parte do passado. (por volta de 1500).	Manter o mapa, mas incluir outro mapa atual da distribuição indígena no Brasil hoje, mostrando continuidade e resistência.
Livro da 8ª série (página 205) a imagem representa a passividade dos indígenas na aceitação da catequese e batismo.	Apresentar a catequese como processo violento e a resistência indígena, com relatos de recusa e sincretismo como forma de resistência.
Livro da 8ª série, p. 156 e utilizada o termo índio e indígenas.	Utilizar preferencialmente o termo "povos indígenas", conforme orientação do movimento indígena, e explicar por que o termo "índio" é generalizante e pejorativo.

Livro da 8ª série pag. 190 e 191 traz 4 exemplos de mulheres no Brasil no século XIX (texto complemento).	Incluir mulheres indígenas e negras entre os exemplos, não apenas mulheres brancas da elite, para representar a diversidade.

Fonte: acervo dos autores.

Na dimensão da colonialidade do poder, a situação apresentada problematizava a presença reduzida dos povos indígenas da atualidade no livro analisado. Entre as alternativas de reconstrução e sistematização, aparecem propostas de inclusão dos movimentos sociais indígenas contemporâneos e dos conflitos envolvendo a demarcação de terras, por exemplo.

Na dimensão da colonialidade do saber, o material evidenciou a ausência ou a secundarização de conhecimentos indígenas relacionados à língua, à medicina, às práticas agrícolas e a outras formas de produção de saber. Também foi questionada a construção da identidade nacional prioritariamente vinculada às referências europeias. Entre as alternativas apresentadas, destacaram-se a incorporação de conhecimentos linguísticos, práticas de resistência para manutenção das línguas indígenas, saberes medicinais e agrícolas, manifestações literárias e produções artísticas.

Na etapa de socialização dessa dimensão, foi realizada a reflexão de que acrescentar saberes indígenas ao currículo não é, por si só, suficiente para romper com a colonialidade do saber. Quando os povos indígenas são apresentados apenas como portadores de costumes, tradições, crenças e superficiais contribuições, enquanto a ciência, a técnica e a racionalidade permanecem associadas aos grupos europeus, a hierarquia epistêmica continua operando. Por isso, foi discutido quem aparece como produtor de conhecimento, a fim de avançar de uma lógica de inclusão de conteúdo para uma lógica de reorganização das relações entre conhecimentos.

Na dimensão da colonialidade do ser, foram apresentados recortes do livros didáticos que denunciam estereótipos,

apagamentos e negação da contemporaneidade, tais como, imagens que vinculavam os indígenas exclusivamente às formas tradicionais de habitação, narrativas que reforçavam a passividade diante da catequização, a ausência das mulheres nas sociedades pré-colombianas, a representação dos povos indígenas apenas em mapas referentes ao período anterior à colonização, e a invisibilidade de sua presença nos espaços urbanos.

As alternativas formuladas pelos CPs apontaram para a inclusão de intelectuais indígenas, movimentos de resistência, protagonismo feminino e materiais produzidos pelos próprios povos originários. Nas discussões, os participantes foram provocados a pensar que essas situações evidenciam o quanto à escola pode reforçar a ideia que para ser indígena é necessário apresentar o mesmo padrão do indígena do século XVI, ou seja, para ser reconhecido no presente, o sujeito é obrigado a permanecer simbolicamente preso ao passado.

A discussão sobre a presença indígena nas cidades e sobre as transformações culturais foi, nesse sentido, particularmente relevante. Ao reconhecer que todas as culturas se transformam, rompe-se com a exigência de imobilidade frequentemente dirigida aos povos indígenas. O uso de celulares, computadores, redes sociais ou outras tecnologias não representa abandono automático da identidade, da mesma maneira que transformações tecnológicas não colocam em dúvida a identidade de outros grupos sociais.

A segunda atividade prática foi organizada a partir da associação entre frases recorrentes e os equívocos históricos que apresentam. Entre as situações abordadas estavam a ideia de "descobrimento" do Brasil, a homogeneização das identidades indígenas, a representação dos povos indígenas como atrasados ou parados no tempo, a crença de que o uso de tecnologias descaracteriza a identidade indígena e a ideia de que indígenas "autênticos" viveriam exclusivamente em espaços rurais ou isolados.

Quadro 4. Atividade de associação e problematização de equívocos históricos

Equívocos Históricos	
Equipes que reproduzem os equívocos	Equívocos Históricos.
"Os portugueses descobriram o Brasil e encontraram os índios, que viviam de forma primitiva"	O Brasil já era habitado por milhões de pessoas. O termo "descobriram" apaga a história. "Primitivo" é uma visão eurocêntrica.
"Índio de verdade mora na floresta e anda pelado; esses que vivem na cidade são só vagabundos"	Existiam mais de 1.000 povos diferentes, com línguas e organizações distintas.
"Hoje em dia é tudo igual, não existe mais tribo. Todos falam português e usam celular"	Reforça o estereótipo que você identificou na p.38. Ser indígena é identidade, não roupa.
"Não faz sentido dar terra pra eles, já têm casa, usam roupa e até notebook."	Nega a existência contemporânea. O uso de tecnologia não apaga a identidade.
"Existia apenas um povo indígena no Brasil quando os portugueses chegaram, todos vivendo de caça e pesca".	Confunde direito originário com caridade. A terra é direito constitucional, Art. 231.

Fonte: acervo dos autores.

O exercício de associação funcionou como um dispositivo de desnaturalização da linguagem, visto que o objetivo não era somente identificar uma resposta correta, e sim reconhecer a estrutura histórica e ideológica que sustenta determinados enunciados e expressões naturalizadas pela repetição.

A sistematização dessa etapa foi realizada com o suporte de um recurso digital interativo. A conferência coletiva das associações, articulada à justificativa das respostas e ao confronto de interpretações, permitiu explicitar os pressupostos históricos subjacentes às frases analisadas. A participação de profissionais e estudantes indígenas conferiu maior densidade ao debate, ao incorporar experiências, perspectivas e contrapontos capazes de desmitificar estereótipos e evitar que a discussão se desenvolvesse apenas sobre eles, sem a presença de suas próprias vozes.

Ao final da oficina, os participantes foram convidados a responder a um instrumento de avaliação composto por três questões fechadas e um espaço destinado a comentários. Foram obtidas 19 respostas. A abordagem do tema foi avaliada como "ótima" por 17 respondentes (89,5%) e como "boa" por dois (10,5%). As atividades práticas, por sua vez, alcançaram avaliação ainda mais expressiva, 18 participantes (94,7%) as classificaram como "ótimas" e um (5,3%) como "boas". Não houve avaliações negativas em nenhuma das duas dimensões. A proposta foi caracterizada como "prática e dinâmica", capaz de promover "discussões e debates ricos", e a etapa prática foi descrita como responsável por tornar o ambiente "dinâmico, divertido e produtivo".

Em outras palavras, o aspecto valorizado pelos participantes esteve associado à possibilidade de fazer algo com o conhecimento discutido, isto é, reconhecer manifestações da colonialidade, argumentar sobre elas, confrontar interpretações e formular outras possibilidades de apresentação dos conteúdos.

O dado mais expressivo da avaliação, entretanto, refere-se à possibilidade de continuidade da experiência. Os 19 respondentes (100%) consideraram importante a replicação da oficina em suas

escolas, portanto, os dados indicam uma projeção da experiência para outros espaços formativos. Para um público constituído por Coordenadores Pedagógicos, esse aspecto é particularmente significativo, visto que esses profissionais podem atuar como mediadores de sua circulação nas escolas. Infere-se que a oficina foi percebida como uma proposta potencialmente transferível para os contextos de atuação dos participantes.

Os comentários qualitativos também evidenciaram um terceiro núcleo de sentidos, relacionado à desnaturalização de estereótipos e à ampliação do olhar sobre os povos originários. Expressões como "o que já nos parece normal ainda não é para muitos" e a referência à possibilidade de "dialogar sobre quem somos e tentarmos quebrar os estereótipos" apontam para uma dimensão formativa que não se restringe à aquisição de informações. Essas manifestações sugerem que a experiência mobilizou a revisão de percepções tomadas como evidentes e a reflexão sobre os modos pelos quais determinadas representações foram historicamente aprendidas e normalizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir a colonialidade do poder, do saber e do ser na formação docente significa interrogar a própria arquitetura do conhecimento escolar. Trata-se de uma questão que alcança o próprio modo como a educação foi historicamente constituída. Portanto, ensinar também implica realizar escolhas sobre quais conhecimentos ganham centralidade, quem aparece como sujeito da história, quais imagens são mobilizadas e quais perspectivas são silenciadas.

Por essa razão o objetivo da oficina formativa foi levar o educador a perguntar não apenas se determinado conteúdo está presente, mas como ele é apresentado, a partir de qual perspectiva, com quais ausências e produzindo quais efeitos sobre que é representado.

Formar professores para enfrentar a colonialidade implica, assim, reconhecer que toda prática pedagógica participa da disputa pelos sentidos atribuídos aos sujeitos, aos conhecimentos e à própria realidade. Romper com o que nos ensinaram a ser, a ver e a julgar exige continuidade, reflexão coletiva e disposição permanente para submeter nossas próprias certezas ao exercício da crítica.

Em consonância com Antônio Nóvoa (2012, p. 21) "a formação de professores implica novas obrigações e responsabilidades, internas e externas à profissão do docente" é justamente nesse propósito que a decolonialidade encontra lugar para aprimorar o pensamento crítico, capaz de questionar estruturas que ao longo dos séculos legitimaram determinados saberes em detrimentos de outros.

Por conseguinte, este artigo defende a promulgada Lei nº10.639/2003 como um importante avanço normativo, porém a formação faz-se necessária porque ainda há impasses no cumprimento da lei. E conforme foi posto aqui, a implementação da lei não pode depender de convicções ou opiniões pessoais dos profissionais da educação, nem se limitar a ações pontuais e rasas. Para que a sua finalidade seja efetivamente alcançada, é necessário que a sua aplicação esteja fundamentada em estudo contínuo, reflexão coletiva e compromisso com uma prática pedagógica crítica e consciente.

Continuamos acreditando, mesmo nos dias em que tudo parece difícil e o sonho parece distante. Sabemos que nem sempre é fácil manter a esperança, principalmente quando enfrentamos tantas injustiças e desigualdades. Mas também sabemos que ninguém transforma a realidade sozinho.

Quando pessoas se unem, compartilham o mesmo propósito e acreditam em um país mais justo, com mais equidade, mais respeito e sem racismo, a mudança começa a acontecer. Ela pode ser lenta, feita de pequenos passos, mas cada conquista importa e fortalece a caminhada.

É essa força coletiva que nos lembra que vale a pena seguir em frente. Que nunca deixemos de acreditar, de lutar e de sonhar. Sigamos firmes, sempre!

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços.* Tradução de Eric Nepomuceno. Porto Alegre: L&PM, 2016.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação continuada de professores.* Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional:* formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / projetos globais:* colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter D. *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.

NÓVOA, António; VIEIRA, Palmira. *Um alfabeto da formação de professores.* Crato: Edições Pedago, 2017.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul.* São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal:* das linhas globais a uma ecologia de saberes. São Paulo: Cortez, 2007.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial: apuestas (de)coloniales de nuestro tiempo*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2010.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, sociedad: luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2009.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Nome completo: Aldieris Braz Amorim Caprini
Formação/Titulação (maior): Pós-Doutor em Educação pela USP, Doutor em Educação (Currículo) pela PUC/SP.
Instituição onde trabalha: Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)
E-mail: aldieris.caprini@ifes.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0431-4691
LATTES: http://lattes.cnpq.br/7365705316481729

Nome completo: Alessandra Ribeiro Lima
Formação/Titulação (maior): Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo (PPGEH/IFES).
Instituição onde trabalha: Secretaria Municipal de Educação em Vitória/ES
E-mail: alessandrarl2011@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-3590-8399
LATTES: http://lattes.cnpq.br/2464372646014689

Nome completo: Allan da Silva Nazareth
Formação/Titulação (maior): Mestre em Educação
Instituição onde trabalha: Secretaria Municipal de Educação de Itapemirim/ES; Faculdade Multivix - Cachoeiro de Itapemirim/ES.
E-mail: nazareth.allan@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-1824-3032
LATTES: http://lattes.cnpq.br/4813926692035066

Nome completo: Carla da Conceição de Lima
Formação/Titulação: Doutorado em Educação
Instituição onde trabalha: Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
E:mail: carla.lima@ufvjm.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0929-5450
LATTES: 0159623489029086

Nome completo: Cidimar Andreatta
Formação/Titulação (maior): Doutor em Ensino de Matemática.
Instituição onde trabalha: Professor Titular na Faculdade Municipal de Linhares - Faceli.
E-mail: cidimar.andreatta@faceli.edu.br
ORCID: 0000-0001-5807-8896
LATTES: http://lattes.cnpq.br/7149605592743204

Nome completo: Charles Moreto
Formação/Titulação (maior): Doutor em Educação UFES
Instituição onde trabalha: Professor permanente do Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Bacharelado em Agronomia, e nos cursos técnicos integrados do Ensino Médio do IFES - Campus Santa Teresa.
E-mail - charlesmoreto@gmail.com
ORCID - https://orcid.org/0000-0002-8799-7311
LATTES - http://lattes.cnpq.br/1755124700527893

Nome completo: Chirlene Fracalossi Nascimento da Silva
Formação/Titulação (maior): Formação: Graduação em Pedagogia com Habilitação em Administração Escolar e Habilitação em Anos Iniciais, Especialista em Informática na Educação.
Instituição de atuação: Prefeitura Municipal da Serra - Secretaria de Educação
E-mail: cfns73@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0000-4198-2408
LATTES: https://lattes.cnpq.br/5509853787132010

Nome completo: Clarisse Oliveira da Rocha Fontan
Formação/Titulação (maior): Mestra em Ensino de Humanidades (Ifes)
Instituição onde trabalha: Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES
E-mail: clarissefontan2015@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-3563-8691
LATTES: http://lattes.cnpq.br/7444439854879644

Nome completo: Daiana Oliveira Majesk
Formação/Titulação (maior): Mestrado em Ensino de Humanidades IFES
Instituição onde trabalha: Professora estatutária nas Redes Municipais de Aracruz e Serra. Atualmente em atuação na Secretaria Municipal de Educação da Serra como Assessora Pedagógica.
E-mail: doliveiramajesk@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-3362-2166
LATTES: http://lattes.cnpq.br/1377906367679056

Nome completo: Denis Alves de Castro
Formação/Titulação (maior): Especialista em acompanhamento de adolescentes e jovens.
Instituição onde trabalha: Obra social Santa Luzia/SP.
E-mail: denis.bsp@salesianos.com.br
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-7404-4062
LATTES: http://lattes.cnpq.br/2607269971516595

Nome completo: Eliane Pereira de Aguiar
Formação/Titulação (maior): Especialização Em Oratória, Transversalidade E Didática Da Fala Para Formação De Professores
Instituição onde trabalha: Prefeitura Municipal de Iúna - ES
E-mail: eliane.aguiar@tutor.ufes.br
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0183-4600
LATTES: http://lattes.cnpq.br/9794956969354942

Nome completo: Erivelton Pessin
Formação/Titulação (maior): Doutor em Ciências da Religiões
Instituição onde trabalha: Professor de História na Prefeitura de Vila Pavão
E-mail: eriveltonpessin@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5395-4922
LATTES: http://lattes.cnpq.br/4999663481287969

Nome completo: Gepherson Macêdo Espínola
Formação/Titulação (maior): Mestre em Gestão de Políticas Públicas e Segurança Social
Instituição onde trabalha: Professor de Matemática na Secretaria de Educação do Estado da Bahia
E-mail: gephersonespinola@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/6890736577348104

Nome completo: Hedeone Heidmam da Silva
Formação/Titulação (maior): Mestre em Educação Profissional e Tecnológica
Instituição onde trabalha: Instituto Federal do Espírito Santo - Campus Nova Venécia
E-mail: hedeone.heidmam@ifes.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1400-4227
LATTES: http://lattes.cnpq.br/4676934041290197

Nome completo: Iallison Araujo de Oliveira
Formação/Titulação (maior): Especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica
Instituição onde trabalha: Universidade Estadual do Ceará (UECE)
E-mail: iallison.araujo@uece.br
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7044-9171
LATTES: http://lattes.cnpq.br/1511391912982675

Nome completo: Janneyde Pascoal da Silva
Formação/Titulação (maior): Mestre em Ensino de Humanidades – IFES- Vitória
Instituição onde trabalha: Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo – EEEEM Professor Aparício Alvarenga (Aracruz/ES)
Email: janneyde.psilva1@educador.edu.es.gov.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1665-125X
LATTES: http://lattes.cnpq.br/2631163548531097

Nome completo: Karina de Oliveira Lima
Formação/Titulação (maior): Especialista em Educação Especial e Psicopedagogia, FACUMINAS e Gestão Educacional Integrada, CESAP.
Instituição onde trabalha: Secretaria Municipal de Educação da Serra/ES.
E-**mail**: karinadeoliveiralima@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4448-6386
LATTES: http://lattes.cnpq.br/5359614986527994

Nome completo: Kleverson Gonçalves Willima
Formação/Titulação (maior): Mestre e doutorando em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (PPGPS/UENF)
Instituição onde trabalha: UENF
E-mail: biokleverson@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-9729-5148
LATTES: http://lattes.cnpq.br/1787630683030415

Nome completo: Marcella Martins Lanes Tononi
Formação/Titulação (maior): Graduação em Artes Visuais – UFES.
Instituição onde trabalha: Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo
E-mail: tononimarcella@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-6669-9497
LATTES: http://lattes.cnpq.br/0775518074199614

Nome completo: Marizete Andrade da Silva
Formação/Titulação (maior): Doutora em Educação
Instituição onde trabalha: Universidade Federal de Viçosa (UFV)
E-mail: marizete.silva@ufv.br / marizethandrade@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5901-6814
LATTES: http://lattes.cnpq.br/4983800954558754

Nome completo: Rafael Caçador
Formação/Titulação (maior): PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR
Instituição onde trabalha: Prefeitura Municipal de Iúna - ES
E-**mail**: rafacacador@gmail.com
LATTES: http://lattes.cnpq.br/0892328736614708

Nome completo: Raíza Carla Mattos Santana
Formação/Titulação (maior): Licenciatura em Química (Ifes Aracuz)/Mestrado em Educação em Ciências e Matemática (Ifes Vitória)
Instituição onde trabalha: Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo - SEDU - EEEFM Misael Pinto Netto (Aracruz/ES)
Email: raizacarlamattos@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4821-342X
LATTES: http://lattes.cnpq.br/0428055521376525

Nome completo: Roberta de Sousa Almeida
Formação/Titulação (maior):Doutora em Cognição e Linguagem
Instituição onde trabalha: Professora do Instituto Federal do Espírito Santo
E-mail: roberta.almeida@ifes.edu.br
ORCID: 0000-0001-7992-1184
LATTES: http://lattes.cnpq.br/6185018281725392

Nome completo: Rodrigo Ferreira Rodrigues
Formação/Titulação (maior): Graduação em Filosofia, Letras e Pedagogia. Doutor (e pós Doutor) em Educação
Instituição onde trabalha: Instituto Federal do Espírito Santo
E-mail: rodrigo.rodrigues@ifes.edu.br
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-7831-4219
LATTES: http://lattes.cnpq.br/0554156708783564

Nome completo: Thalita Nunes Ruy Seibert
Formação/Titulação (maior): Mestra em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional.
Instituição onde trabalha: Professora na Faculdade Municipal de Linhares - Faceli.
E-mail: thalita.seibert@faceli.edu.br
ORCID: 0009-0000-2573-7541
LATTES: http://lattes.cnpq.br/7921052508470277

Nome completo: Vinicius da Silva Freitas
Formação/Titulação (maior): Doutor em Ciências da Reabilitação pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM) e Doutor em Educação pela Universidade Estácio de Sá (UNESA)
Instituição onde trabalha: Faculdade Multivix
E-mail: viniciuscarvalho34@hotmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2920-3998
LATTES: http://lattes.cnpq.br/5090026948661774

Nome completo: Viviane Rosa de Lima Ribeiro Castiglione
Formação/Titulação (maior) Mestra em Educação em Ciência e Matemática pelo Curso de Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo - IFES / Campus Vitória.
Instituição onde trabalha: Instituição - Secretaria Municipal de Educação da Serra/ES
E-mail - vivianecast.serra@gmail.com
ORCID - https://orcid.org/0009-0009-7855-156X
LATTES - http://lattes.cnpq.br/7028568783547440

Nome completo: Viviani Cosme de Oliveira
Formação/Titulação (maior): Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades
Instituição onde trabalha: Secretaria Municipal de Educação de Vitória - PMV
E-mail: vcoliveira@edu.vitoria.es.gov.br
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-83131749
LATTES: http://lattes.cnpq.br/5190299697360758

Nome completo: Wanderson Pereira Neves
Formação/ Titulação (maior): Graduação em letras - Língua Portuguesa
Instituição que trabalha: Secretaria da Educação- EEEEM Professor Aparício Alvarenga (Aracruz/ES)
Email: wandersonneves151@gmail.com
LATTES: https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/pkg_impcv.trata

SOBRE OS ORGANIZADORES

Rodrigo Rodrigues

Professor e pesquisador do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo — Ifes, com trajetória acadêmica e profissional marcada pela articulação entre docência, gestão educacional, políticas públicas e formação de professores. É graduado em Filosofia, Letras e Pedagogia, mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo — PUC/SP, doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo — Ufes, com estágio pós-doutoral em Educação também pela Ufes. Atualmente, amplia sua formação interdisciplinar como graduando em Direito, o que reforça seu interesse pelas relações entre educação, Estado, políticas públicas e direito à educação.

Atua como docente efetivo do Ifes em cursos de graduação e pós-graduação, além de integrar o quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades — PPGEH, na linha de formação de professores em ensino de humanidades. Suas pesquisas concentram-se especialmente nas políticas de formação e gestão da educação básica, com atenção às relações intergovernamentais, ao federalismo educacional, ao regime de colaboração, à atuação de atores públicos e privados nas políticas educacionais, à gestão democrática, ao currículo e às implicações dessas dinâmicas para a garantia do direito à educação.

É coordenador e integrante de projetos de pesquisa e extensão voltados à gestão educacional, formação docente, currículo, ensino, políticas públicas, plataformização da gestão escolar e educação profissional e tecnológica e formas de privatização da educação pública, redes de governança, setor privado e políticas educacionais.

Erivelton Pessin

Professor de História nos municípios de Boa Esperança e Vila Pavão, no Espírito Santo, e pesquisador nas áreas de relações étnico-raciais, formação de professores na educação básica.

É graduado em História pela Universidade de Uberaba (UNIUBE), mestre em Ciências, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré e doutor em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória.

Desde 2010, atua como Tutor/Professor Mediador Pedagógico em cursos de extensão, graduação e pós-graduação na modalidade de Educação a Distância (EaD) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES).

Atualmente, desenvolve estágio de pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do IFES – Campus Vitória. É, ainda, Mediador Pedagógico Presencial do curso de Licenciatura em História da UFES, no polo de Nova Venécia/ES.

Suas pesquisas concentram-se nas relações étnico-raciais, na formação de professores, no ensino de História e nas políticas educacionais voltadas à educação básica.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Adrião, Theresa - 62; 90; 102; 103; 124.
Aguiar, Márcia Ângela da Silva - 209; 213.
Alarcão, Isabel - 89; 97; 115; 139; 144.
Antirracista - 240; 297; 298; 229; 302; 304; 305; 307; 310; 313; 318; 320; 324.

B

Ball, Stephen J. - 34; 45; 90; 95; 96; 97; 101; 124; 147.
Barbosa, Leonardo da Fonseca - 169; 170; 172; 173; 174; 179; 180; 181.
BNCC - 74; 75; 120; 124; 197; 206; 208; 212; 213; 214; 225; 236; 249.

C

Colonialidade - 321; 322; 323; 325; 326; 327; 328; 330; 333; 334; 335.

D

Decolonial - 309; 310; 323.
Dijck, José Van - 42; 90; 91; 92; 94; 95; 97.
Dourado, Luiz Fernandes - 122; 209; 212; 213.

I

Imbernón, Francisco - 119; 238; 319; 320.
Intensificação do trabalho - 23; 26; 30; 31; 46; 52.

K

Knox, Jeremy - 93; 95.

L

Lemos, André - 35; 38; 96; 98; 105.

N

Nóvoa, António - 24; 25; 119; 139; 146; 242; 243; 256; 319; 321; 335.

P
Performatividade - 35; 36; 38; 45; 46; 47; 48; 90; 95; 96; 97; 98; 102; 137.
Peroni, Vera - 90; 98; 124.
Pimenta, Selma Garrido - 90; 115; 139; 143; 144; 257; 261.
Plano Nacional de Educação (PNE) - 29; 30; 43; 113; 114; 118; 120; 121; 127; 129.
Poell, Thomas - 90; 91; 92; 94; 95; 97.

R
Racismo – 297; 298; 299; 300; 301; 304; 305; 313; 324; 329; 335.

S
Schön, Donald A. - 115; 139; 143; 193.

T
Tardif, Maurice - 25; 116; 139; 146; 237; 255.

Z
Zuboff, Shoshana - 90; 92; 93; 95.

"Quem conhece o trabalho de Rodrigo Rodrigues e de Erivelton Pessin entende por que este livro tem essa forma. Os dois são leitores rigorosos, sistemáticos e críticos. Isso aparece nos textos que assinam, atentos aos conceitos, às disputas em torno das políticas e ao que cada palavra carrega de projeto de educação. Mas o rigor deles não se esgota na biblioteca. Está também no modo como atuam junto às redes e às escolas, e as páginas desta obra guardam esse registro (...) tantas outras atuações fora dos muros acadêmicos extrapolam os frutos teóricos e desdobram-se em práticas. São frutos de gente que estuda e, ao mesmo tempo, está lá, ouvindo professoras e professores, organizando encontros, acompanhando o que acontece depois que o encontro termina. É dessa maneira de trabalhar que nasce o princípio que atravessa o livro inteiro, teoria e prática estão em diálogo constante. Aqui a teoria não serve de enfeite nem de tribunal. Ela ajuda a enxergar o que a rotina escolar costuma tornar invisível, como a intensificação do trabalho, a perda de autonomia, a lógica do déficit que recai sobre certos estudantes e responsabiliza docentes. A prática, por sua vez, não aparece como simples exemplo para ilustrar conceitos. Ela questiona as explicações prontas, devolve perguntas e obriga a teoria a se reformular."

Eduardo Moscon
Professor Ufes

INSTITUTO FEDERAL
Espírito Santo

LAPRAGEES
Laboratório de Práticas e Gestão educacional do Espírito Santo.

Pedro & João Editores
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-3390-1