

Sheila Fernandes Pimeta e Oliveira
Tatiana Noronha de Souza (Orgs.)

A TRANSVERSALIDADE DO ENSINO

APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Coleção Educação e Educandos

33

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



unesp 

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

**Sheila Fernandes Pimeta e Oliveira
Tatiana Noronha de Souza (Orgs.)**

**A TRANSVERSALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM
SOB A ÓTICA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL**

**ISBN 978-65-88771-98-3
DOI**

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2026**

Comissão Científica

Alessandra David Moreira da Costa (Unesp)
Célio Bertelli (Unesp)
Ciro Rodríguez (Universidad Nacional Mayor de San Marcos UNMSM)
Eliza Bartolozzi Ferreira (Universidade Federal do Espírito Santo)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
Marcelo Velloso Heeren (IFSP)
Márcia Lopes Reis (UNESP)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Maria Madalena Gracioli (FFCL / Universidade de Coimbra - Portugal)
Sebastião de Souza Lemes (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (Unesp)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (UNESP)

Editoração

Welton Roberto Silva
Laís Caramore Borges

© 2026 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v. 33.

F744c	Oliveira, Sheila Fernandes Pimenta e. et al. (orgs.) A TRANSVERSALIDADE DO ENSINO-APRENDIZAGEM SOB A ÓTICA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL/ Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Tatiana Noronha de Souza (orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2026. (Coleção: Educação e educandos, v. 33). 144p.; il. ISBN Coleção: 978-85-54530-27-3 ISBN Volume: 978-65-88771-98-3 DOI: 1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional 3. Educação superior – melhoria contínua 4. Gestão pública escolar .5 Avaliação educacional 6. Educação ambiental I.T. CDD 370
-------	---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

Durante três dias, no mês de agosto de 2025, no *X Simpósio de Educação* e no *VII Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação*, eventos realizados em Franca/SP, pesquisadores, docentes e estudantes de licenciatura debruçaram-se sobre apresentações, discussões e socializações da temática *ensino e tecnologia*, para os níveis básico e superior, nas múltiplas modalidades, trazendo perspectivas de diversas partes do mundo.

Salienta-se que a amplidão da temática se centralizou em torno da inteligência artificial e das repercussões trazidas para a contemporaneidade educacional. Nos contextos espaço-temporais, em que professores e estudiosos da educação debatem exaustivamente sobre as tecnologias em salas de aulas ou outros ambientes de aprendizagem, não se pode negar os conflitos e as polêmicas em torno dos posicionamentos. Muitas variáveis permeiam os debates, talvez por questões etárias, sociais, muitas vezes, metodológicas ou outras. Por isso, um outro olhar ensina formas de abordá-lo e de constituí-lo - para outros contextos, outras ações e atitudes, sempre e com resguardo prioritário da ética pedagógica.

Temáticas do presente *e-book* abordam a inclusão e os preconceitos na educação e as propostas de adaptação de atividades para os estudantes, assistidos pela tecnologia apresentam o potencial de como um ensino personalizado e direcionado pode repercutir na formação dos estudantes.

Ainda, com foco no ensino médio, apresenta-se análise da legislação e de perspectivas histórica e didático-pedagógica, de forma a trazer discussões sobre a decolonidade, a fim de ampliar os olhares para além dos constructos europeus, incluindo o conhecimento de matriz africana e da cultura africana no Brasil.

Também se apresenta investigação sobre a construção de *prompts*, que podem propiciar respostas mais focadas de inteligências artificiais, entretanto sempre com o alerta da necessidade da reflexão crítica sobre o produzido pela tecnologia.

Ressalta-se que as produções científicas ultrapassam os muros da academia e chegam até os ambientes escolares, de nível médio e superior e, ainda ao mercado de trabalho. A ciência se manifesta na condição de retornar à comunidade os impactos políticos, sociais, educacionais e tecnológicos que lhe cabem, com visão multidisciplinar.

E agora, os resultados das investigações podem chegar até você, leitor. Usufrua.

Profª Drª Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
UniFACEF Centro Universitário Municipal de Franca

SUMÁRIO

COMPREENSÕES DE DISCENTES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL	9
CONFIGURAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL	21
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA.....	31
NOTAS SOBRE A ENGENHARIA DE PROMPT: A CONSTRUÇÃO DA ESTILÍSTICA DO DISCURSO NO CASO DO GEMINI	50
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O PROFESSOR DE APOIO: DISCUSSÃO SOBRE AS DIFERENÇAS E SEMELHANÇAS NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO.....	63
O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E REFLEXÕES	73
O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: MUDANÇAS E PERSPECTIVAS NA LEGISLAÇÃO A PARTIR DA LDB DE 1996	80
POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS PARA TODO TERRITÓRIO NACIONAL	94
PALAVRAS E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: ESTUDOS SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DECOLONIAL DE LITERATURA E OS DESENVOLVIMENTOS EDUCACIONAL E HUMANO.....	110
PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: O DIALOGISMO E OS GÊNEROS DO DISCURSO NA ESCOLA.....	121
VOZES SILENCIADAS: O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR VISTO PELA PERSPECTIVA BAKHTINIANA.....	133
ÍNDICE	144

COMPREENSÕES DE DISCENTES SOBRE A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO CONTEXTO DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Mayara Mayumi Sataka
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – UFPR
mayarasataka@ufpr.br

Matheus Felipe Silva
Doutor em Ciências Sociais – IFGO
matheus.silva@ifgoiano.edu.br

1. INTRODUÇÃO

Ao refletirmos sobre a docência, necessitamos considerar as dimensões da atuação e da formação desses profissionais. Partimos do entendimento de que a atuação é aquela que lida com alunos e com a aplicação de conhecimentos específicos de uma área, associados ao conhecimento de instrumentos e metodologias didáticos e pedagógicos. Entretanto, a atuação reflete também um processo formativo que envolve as concepções sobre a docência iniciadas no processo de escolarização e continuado na formação universitária, em que se toma contato com o campo, e são desenvolvidos conhecimentos e saberes sobre como atuar profissionalmente. Consideramos que docentes podem ser pesquisadores da prática e seus momentos de atuação são permeados pela possibilidade de ressignificação de conhecimentos.

Além disso, nas últimas décadas houve transformações sociais, culturais e educacionais com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Essas mudanças trazem à tona questionamentos sobre uma perspectiva educacional tradicional, que ainda perdura, organizando currículos e instrumentos didáticos e avaliativos de forma rígida. Assim, as concepções tradicionais da Educação refletem-se na formação e atuação de docentes. Por outro lado, os alunos não estão em posição passiva e contemplativa a esse contexto. Eles observam seus professores e refletem sobre a qualidade deles. É importante ressaltar que muitas das mudanças técnicas e tecnológicas recentes fazem parte do cotidiano desses estudantes, mas não compuseram a formação de seus professores. Os professores universitários têm lidado cada vez mais com gerações que cresceram em um contexto de multiplicação de tecnologias digitais, sem que essas questões tenham permeado seus cursos universitários em suas formações ou capacitações.

Mais recentemente, essas ponderações fizeram-se mais evidentes ao vivenciarmos a pandemia de COVID-19, que transformou, momentaneamente, a modalidade presencial em virtual em cursos de todas as esferas da Educação. Nesse período, no âmbito de muitos cursos de Ensino Superior, adotou-se o Ensino

Remoto Emergencial¹, que buscava proporcionar possibilidades para que continuasse ocorrendo o ensino e aprendizagem, ainda que em um momento de crise (Hodges *et al.*, 2020).

Nesse panorama, objetivamos analisar como estudantes de um curso de graduação avaliam a atuação docente em contexto de Ensino Remoto, considerando o uso das TDICs. Para a realização dessas análises, partimos de uma metodologia de pesquisa qualitativa, de tipo descritivo-explicativo, tendo em vista que tencionamos interpretar qualitativamente os dados obtidos. Nosso escopo recaiu em um instrumento de pesquisa que consistiu em questionário aplicado aos estudantes de graduação em uma Universidade privada, de um curso de Humanas. Foram quatro perguntas, com o total de oito participantes.

À vista de dar continuidade ao trabalho, na próxima seção debateremos as concepções sobre a formação e a atuação docente. Posteriormente, abordaremos os trabalhos que tecem acerca do uso de TDICs por professores. Em seguida, apresentaremos a metodologia de pesquisa, que conduziu os procedimentos de coleta e análise de dados, para, finalmente, elucidarmos nossas análises. Por fim, explicitaremos nossas considerações finais.

2. FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS

As práticas educacionais possuem componentes socioculturais, considerando os indivíduos em aspectos de coletividade humana e coletividades outras, como família e cidade, que extrapolam o espaço físico do ambiente de ensino. É possível verificar a “importância do professor como organizador das condições para a construção do conhecimento, e do aluno como sujeito ativo no processo dessa construção por meio da aprendizagem” (Lopes; Andrade; Chaves; 2016, p. 91).

Libâneo (2012) caracteriza a Pedagogia como um conjunto de teorias e práticas da área educacional, que lidam com a formação e o desenvolvimento humano, enquanto a didática é um campo da Pedagogia ligado às relações entre ensino e aprendizagem em diferentes contextos. Segundo o autor, a didática integra as teorias dos processos de ensino e aprendizagem juntamente às especificidades das metodologias das diferentes disciplinas que compõem o currículo. Nesse contexto, o professor tem uma ação simultaneamente teórica e prática, uma vez que precisa planejar um processo de aprendizagem que transcende a reprodução de conteúdos e que considere os contextos socioculturais do ensino e aprendizagem. Destacamos que “a sala de aula universitária, independente da área de formação/atuação, como núcleo da aprendizagem docente e, conseqüentemente da

¹ Neste trabalho, adotamos os termos Ensino Remoto Emergencial e Ensino Remoto como sinônimos.

construção de uma pedagogia universitária específica de cada contexto” (Silva; Rocha; Isaia, 2015, p. 32).

Concordamos com Masetto (2015, p. 44), que afirma que “ao se pensar em ensinar, as ideias associativas levam a instruir, comunicar conhecimentos ou habilidades, fazer saber, mostrar, guiar, orientar, dirigir. São ações próprias de um professor, que aparece como agente principal e responsável pelo ensino”. Aprender, por sua vez, exige ações que visam adquirir conhecimentos, informações e habilidades, podendo ser tanto em um sentido de revisão daquilo que já se sabe ou em direção ao novo. O aprendiz é o principal e responsável por essas ações. Por sua vez, o professor deve refletir sobre seu aprendiz, o que integra elementos como a intencionalidade e a racionalidade necessárias ao ato de ensinar (Masetto, 2015).

Outro elemento apontado por Silva, Rocha e Isaia (2015) é o fato de que o que habilita professores à prática docente no Ensino Superior é o mestrado e o doutorado, momentos formativos focados na especialização de conhecimentos. Segundo as autoras, os professores universitários focam seu trabalho em atividades de pesquisa relacionadas à sua especialidade, pressupondo que seja o fundamento da boa prática docente. É possível apreender esse elemento também em uma cultura do Ensino Superior difundida entre grande parte dos professores. Tal prática cultural é permeada tanto pelos processos formativos pelos quais passaram esses docentes, mas também com “modelos” de professores que tiveram em seus processos de formação superior (Silva; Rocha; Isaia, 2015). No entanto, defendemos que é importante haver uma preocupação de formação continuada, que poderia englobar os aspectos pedagógicos da docência universitária (Gois, 2017). Nesse sentido, é de suma relevância que se desmistifique a ideia vigente de que “quem sabe, automaticamente sabe ensinar”, como discute Masetto (2003).

Nessa direção, há, no Ensino Superior, uma contradição quanto à identidade do professor, constituída pelo conjunto de conhecimentos específicos e por aqueles relacionados ao exercício profissional, sendo estes os instrumentos didáticos e pedagógicos que emprega em sua docência. Ao enfatizar o professor especialista, os elementos que constituem a prática docente ficam atrelados às pesquisas, e à ideia de que o bom professor é aquele que tem mais prática em sala de aula. No caso dos cursos de Licenciatura, esse cenário é agravado quando consideramos que os professores desses cursos precisam mediar a construção de conhecimentos didáticos e pedagógicos de seus alunos que posteriormente serão professores (Lopes; Andrade; Chaves; 2016; Masetto, 2003).

É necessário também ponderar a importância dos conhecimentos específicos e o seu lugar na relação com os alunos. Young (2011) recorda que os professores participam das “comunidades de especialistas”, uma vez que integram tais comunidades de especialistas relacionadas aos conjuntos de conhecimentos que possuem uma historicidade e tradições próprias. Cabe aos professores do Ensino Superior apresentar e inserir os alunos nessas comunidades, de modo que

se empoderem desses conhecimentos para que possam engajar-se nelas, não apenas acatá-los como cânones imutáveis. É importante, então, haver uma conexão dos saberes didáticos e dos específicos.

Por outro lado, como já exposto, o ensino e aprendizagem tem relação com a sociedade em que se insere. Sobre a sociedade atual, Masetto (2003, p. 16) indica ser necessário refletir sobre o impacto das tecnologias de informação e comunicação sobre a produção e socialização do conhecimento e sobre a formação de profissionais com o surgimento da Sociedade do Conhecimento ou da Aprendizagem". A sociedade de informação e comunicação ou sociedade da informação e do conhecimento tem sido caracterizada pelos autores por uma crescente e veloz transitoriedade da informação (Coutinho, Lisboa, 2011). Por isso, Masetto (2003) assevera que a universidade não é mais a única produtora de conhecimentos, da mesma forma que o acesso a estes se modificou. Além da multiplicação de meios de acesso e de espaços de produção de conhecimento, há também um componente cada vez mais multi- e interdisciplinar.

Há uma transformação social com as mídias e as tecnologias, em que jovens apresentam comportamentos outros quando comparados a gerações anteriores, o que inclui possíveis novas concepções sobre os meios construção de conhecimentos. A cultura digital (Kenski, 2018), além de empregar multimeios, afeta a sensibilidade dos jovens com imagens, sons, velocidade, mensagens curtas e fragmentadas, além de novas linguagens. As distâncias, junto às identidades e aos sentidos de pertencimento também foram alterados. A compreensão desse contexto é fundamental, para que sejam quebradas visões estereotipadas e negativas em relação aos jovens e mesmo em relação aos recursos digitais.

Essas transformações constitui os conhecimentos requeridos dos professores. Libâneo (2012) atenta para a necessidade de uma retomada dos pontos teórico e profissional para trazê-los a uma renovação, observando aspectos tanto socioculturais, linguísticos, estéticos, antropológicos, comunicacionais e midiáticos, quanto aos processos de aprendizagem. No que concerne aos instrumentos didáticos e pedagógicos, com atenção ao contexto atual, as TDICs não podem ser utilizadas apenas como recursos didáticos audiovisuais, mas é necessário entender o papel de mediação cultural, que perpassa a produção midiática para que então sejam adequadamente mobilizados em processos de ensino e aprendizagem (Libâneo, 2012). Assim, "os materiais didáticos e tecnológicos, por exemplo, são importantes estratégias para o ensino, mas de nada servirão se persistir na gestão da aula a dissociabilidade e a centralização por parte do professor no processo de ensino e não de aprendizagem" (Silva; Rocha; Isaia, 2015, p. 39).

Essas discussões foram preponderantes especialmente durante a pandemia de COVID-19, que perdurou, *grosso modo*, dois anos. Nesse contexto, muitas instituições de Ensino Superior adotaram o Ensino Remoto, para que as

aulas presenciais ocorressem de maneira virtual, para contornar um momento de crise (Hodges *et al.*, 2020). Entendemos que o Ensino Remoto não é o mesmo que Educação a Distância (EaD), já que a última possui uma história própria, com marcos legais e teorização científico-acadêmica (Sataka, 2023). Além disso, nesse panorama, fez-se evidente que muitos professores se sentiram sem formação para utilizarem recursos digitais em suas salas de aula (Sataka, 2023).

Em vista do que foi exposto anteriormente, apresentamos a seguir a metodologia que compreende este estudo.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste trabalho, orientamo-nos metodologicamente com o paradigma qualitativo de pesquisa, pois não fazemos generalizações nem nos baseamos em resultados numéricos (Silveira; Córdova, 2009). Além disso, esta pesquisa caracteriza-se por ser do tipo descritivo-explicativo, tendo em vista que além de descrever nossos dados, buscamos atribuir significados, interpretando-os.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário, aplicado a oito estudantes de graduação, isto é, Ensino Superior, de um curso de Humanas de uma Universidade privada. Esse questionário foi aplicado durante o segundo semestre de 2020, por meio do Google Formulário. No QUADRO 1, estão organizadas as quatro perguntas realizadas no questionário. Tendo em vista o anonimato dos participantes e a retomada das respostas nas seções posteriores, dispomos a letra Q, que corresponde a Questão 1, 2, 3 e 4. Os participantes serão representados pela letra P, seguido dos números que correspondem a cada um deles: P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7 e P8.

Quadro 1 - Perguntas e respostas do questionário

Q1: Como você avalia o desempenho dos professores no seu curso de graduação no contexto do Ensino Remoto?
Q2: Explique sua resposta anterior.
Q3: De que maneira você acredita que o conhecimento tecnológico e de ferramentas digitais dos professores influenciam no processo de ensino-aprendizagem durante o ensino remoto?
Q4: Comente quais aspectos didáticos-pedagógicos você avalia como mais adequado para o ensino remoto.

Fonte: Elaborado pelos autores.

A partir desse instrumento de coleta de dados, realizamos uma análise de conteúdo (Bardin, 1977; Franco, 2005), buscando recorrências e dissonâncias, a fim de responder os objetivos de pesquisa, isto é, analisar como estudantes de um curso de graduação avaliam a atuação docente em contexto de Ensino Remoto, considerando o uso das TDICs.

Assim, na próxima seção, elucidaremos as análises dos dados obtidos e apresentados no QUADRO 1.

4. O DOCENTE UNIVERSITÁRIO NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Nesta seção, elucidaremos as análises empreendidas acerca da avaliação de como é atuação docente em contexto de Ensino Remoto Emergencial, articulada ao uso das TDICs, de acordo com os participantes de pesquisa. Nesse sentido, organizamos nosso debate em dois eixos, a saber: (a) O professor no Ensino Remoto e (b) O professor e as TDICs. Como já explicitamos anteriormente, ensinar e aprender exigem habilidades, conhecimentos tanto de conteúdo quanto pedagógicos (Masetto, 2003). Entretanto, constituem-se também nesse processo os fatores sociais, culturais, psicológicos e emocionais nas relações interpessoais entre o professor e os alunos (Lopes; Andrade; Chaves; 2016). Nesse cenário, os alunos não são meros receptores que absorvem o conteúdo, pois interpretam as ações de ensinar dos professores, com a possibilidade, inclusive, de qualificá-las como boas ou ruins.

Nesse sentido, pudemos observar, em nossos dados, uma compreensão dos estudantes de conceberem as práticas docentes como profissionais que se esforçaram no processo de ensinar durante a pandemia e o Ensino Remoto, como é possível perceber com as respostas expostas no QUADRO 2, a seguir.

Quadro 2 - A visão dos alunos sobre o bom desempenho docente

Q2P3	“[...] não podemos jamais negar a grande contribuição dada pelos professores na busca e construção de conhecimentos, embora uns com mais e outros com menos dificuldade. Ouso dizer que excelência do ensino remoto não se deu totalmente pela própria limitação do sistema digital, como, por exemplo, queda de conexão e pane nas plataformas de interação social. No que diz respeito ao desempenho dos profissionais, notei que houve interesse redobrado para deixar as aulas mais instigantes, mais participativa. O mais interessante de tudo foi ver a troca de experiências - ora sobre o assunto ministrado, ora a respeito da utilização da máquina - entre professores e alunos, mostrando que o aprendizado é dinâmico e recíproco.”
-------------	---

Q2P8	“Acredito que os professores têm aproveitado da criatividade e conseguido seguir o conteúdo programático, apesar da limitação do ensino remoto.”
Q4P3	“Achei interessantíssimo como as universidades se reinventaram didática e pedagogicamente neste ano de 2020 durante a pandemia. Dentre tantas formas de ensinar, posso destacar as conferências, os simpósios e as salas de discussões mais dinamizadas.”

Fonte: Elaborado pelos autores.

Nas respostas do QUADRO 2, há um reconhecimento dos esforços dos professores em atuar no contexto do Ensino Remoto, para que não afetasse negativamente a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, é pertinente ressaltar que, primeiramente, essas avaliações recaem na interpretação de P3 e P8 no que consiste em um professor engajado. Tais participantes enunciam uma visão de professor universitário que não somente leciona de maneira tradicional. Como abordamos em seções anteriores, em geral, no senso comum, se considera o docente com expertise em uma área do conhecimento como automaticamente apto para ensinar (Masetto, 2003). No entanto, essa compreensão dificulta a melhoria do fazer pedagógico na universidade, na formação de novos profissionais na sociedade, já que não abarca a melhoria e desenvolvimento do professor universitário em atuação. Assim, encara-se o professor como não dinâmico, que pode (e deve) se transformar.

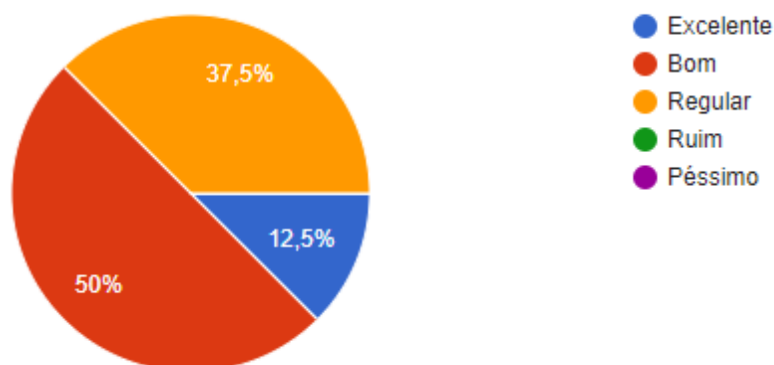
Por outro lado, se partimos da voz dos próprios estudantes de graduação, podemos notar que sua percepção, acerca do fazer docente no Ensino Superior, caminha no sentido contrário ao senso comum. Essa interpretação é possível, tendo em vista o uso de palavras como “participativa”, “reinventar”, “criatividade” e “aprendizado dinâmico e recíproco”. Na visão desses estudantes, assim, um desempenho docente universitário bom no Ensino Remoto é aquele que conseguiu lidar com flexibilidade e criatividade ante as situações impostas pelo momento. Nesse sentido, consideramos que o processo de aprendizagem envolve questões afetivas e emocionais, habilidades desejadas e a serem desenvolvidas e as atitudes e valores. Há, ainda, a especificidade do conhecimento desenvolvido em determinada área de conhecimento, que requer capacidades de empoderamento de conhecimentos e autonomia em seu uso, inclusive de maneira integrada e interdisciplinar.

Além disso, em uma escala de Excelente a Péssimo, os alunos avaliaram, de maneira geral, a atuação dos docentes no Ensino Remoto como “bom”. À questão “Como você avalia o desempenho dos professores no seu curso

de graduação no contexto do Ensino Remoto?”, os alunos responderam o que é possível verificar na FIGURA 1.

Figura 1 - Respostas da Q1

8 respostas



Fonte: Questionário da pesquisa.

Como mostra a FIGURA 1, 50% dos estudantes avaliaram o desempenho dos professores como “bom”, 37,5% como “regular” e apenas 12,5% como “excelente”. Apesar de a categoria “excelente” aparecer em menor quantidade, destacamos que não houve nenhuma avaliação como “ruim” e “pêssimo”. Desse modo, embora 50% dos estudantes possam compreender o ensino como “regular”, isto é, não ideal, ainda assim, não existe avaliações completamente negativas.

Partimos do pressuposto de que para que esse desempenho pudesse ser interpretado como “excelente” pela maioria dos participantes, seria necessário um maior domínio das TDICs, tendo em vista que o Ensino Remoto foi totalmente baseado nas relações virtuais. Nesse sentido, anteriormente abordamos que os conhecimentos constitutivos dos professores envolvem os conhecimentos específicos do conteúdo, pedagógico-didáticos e também tecnológicos (Silva; Rocha; Isaia, 2015).

Em nossos dados, há um reconhecimento da importância dos conhecimentos sobre o uso das tecnologias digitais no fazer docente. Essa perspectiva é perceptível nas respostas organizadas no QUADRO 3.

Quadro 3: A visão dos estudantes sobre o uso das TDICs

Q2P2	“[...] como [os professores] não possuem domínio das tecnologias, nem sempre houve algo que prendesse a atenção dos alunos.”
-------------	--

Q3P2	“se o docente não possui conhecimentos sobre as utilidades desse meio [tecnologia] perderá a qualidade daquilo que se busca ser repassado [conhecimento]”.
Q3P4	“O professor que é entendedor da tecnologia utilizada faz toda diferença, por usufruir dos recursos proporcionando uma melhor dinâmica nas aulas, como compartilhamento de slides, recursos sonoros etc...”
Q3P6	“O conhecimento de ferramentas digitais aumenta a variedade de formas em transmitir conteúdos.”
Q3P7	“Os conhecimentos [das tecnologias] são necessários e primordiais, sem eles não pode haver, verdadeira eficácia na transmissão do ensino em regime remoto.”
Q3P8	“Acredito que aqueles professores que têm maior conhecimento e versatilidade com as ferramentas digitais facilitam o aprendizado dos alunos, numa maneira mais dinâmica e eficaz.”

Fonte: Elaborado pelos autores.

As respostas do QUADRO 3 demonstram que os próprios alunos acreditam na relevância de se ter conhecimento das tecnologias para ensinar. Notamos a compreensão dos discentes de como o conhecimento das ferramentas digitais potencializaria os processos de ensinar e aprender. Assim, temos evidências que mostram que docentes universitários tiveram dificuldades de ensinar, porque não utilizavam os recursos tecnológicos com fluidez e, em consequência, como esse desconhecimento afetou a visão dos estudantes sobre a aprendizagem.

Além disso, essas considerações ganham respaldo em outras duas respostas de participantes, dispostas no QUADRO 4.

Quadro 4 – O desempenho dos professores no que concerne às tecnologias

3P3	“quanto mais por dentro das diferentes formas de obtenção de conhecimento o professor estive[r] envolvido, mais amplo será o seu campo de visão, podendo usar as ferramentas digitais a seu favor do que diante delas tornar-se indiferente e, conseqüentemente, obsoleto. A internet está aí à disposição de qualquer discente (para o bem ou para o mal), mas deve ser o professor na condição de mediador o principal interessado em fazer a ponte entre aquele e o saber.”
4P2	“Acredito que atualmente existem várias plataformas de ensino, sendo assim cada faculdade deveria centralizar uma e realizar cursos de aprimoramento com cada professor para utilizarem suas

funcionalidades.”

Fonte: Elaborado pelos autores.

Como é possível observar no QUADRO 4, além do reconhecimento da importância do conhecimento tecnológico, é mencionado a possibilidade de “cursos de aprimoramento para cada professor para utilizarem suas funcionalidades” (Q4P2). Nas seções anteriores, debatemos sobre a importância das formações iniciais e especialmente continuadas, para a construção de conhecimentos tecnológicos. As formações continuadas visariam o desenvolvimento dos docentes e recairiam na compreensão de um profissional em constante transformação. Essa compreensão está presente no questionário.

Por outro lado, em Q3P3, ainda que não haja sido mencionado cursos de formação, há a afirmação da necessidade de atualização dos conhecimentos dos professores, já que vivenciamos constantes mudanças na sociedade com as novas tecnologias. Ambas as respostas estão em consonância com os trabalhos em Educação que tecem acerca do uso das TDICs, pois concebem a potencialidade desses artefatos nos processos de ensinar e aprender. Nessa direção, o conhecimento tecnológico por parte dos professores é fundamental para as dinâmicas da sala de aula (virtual ou não).

Nesta seção, abordamos nossas análises baseados nos dados obtidos em nosso questionário. Na próxima seção, apresentamos as considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atuação docente no Ensino Superior é tema de grande importância no campo da Educação, tendo em vista a especificidade dessa etapa educacional formativa e das constantes transformações sociais. A literatura aponta que a expertise específica dos profissionais não totalmente o habilita para a docência, uma vez que ela envolve conhecimentos tanto pedagógicos-didáticos quanto tecnológicos (Silva; Rocha; Isaia, 2015). Por sua vez, os estudantes não ocupam o papel de alunos passivamente, interpretando e atribuindo qualidades ao fazer docente em sala de aula. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi analisar como estudantes de um curso de graduação avaliam a atuação docente em contexto de Ensino Remoto, considerando o uso das TDICs.

Partimos de uma metodologia de pesquisa qualitativa, com um enfoque descritivo-explicativo, com a intenção de interpretar os dados de forma qualitativa. O estudo foi baseado em um instrumento de pesquisa que consistiu em um questionário aplicado a estudantes de uma universidade privada do campo das Ciências Humanas. O questionário continha quatro perguntas e contou com a participação de oito alunos, que o responderam no Google Formulário.

Das discussões realizadas, destacamos como os participantes compreenderam os esforços dos professores de lecionarem, ainda que em um

momento emergencial. Por outro lado, as vozes discentes apontam para a compreensão de que quanto mais conhecimentos tecnológicos os professores apresentavam possuir, com mais fluidez ocorria o ensino e aprendizagem. Assim, os dados mostram que o uso das tecnologias estava condicionado ao grau de conhecimento dessas ferramentas que os docentes tinham, segundo os estudantes participantes.

Essas ponderações conduzem-nos a pensar sobre os desafios ainda vigentes no Ensino Superior, que envolvem a contínua formação de docentes e as relações com discentes, que já fazem parte de uma cultura digital, no sentido de Kenski (2018). Há um contexto com exigências educacionais inovadoras, que ainda precisam ser muito discutidas, como buscamos realizar com este trabalho.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. ANÁLISE DE CONTEÚDO. 1. ED. LISBOA: EDIÇÕES 70, 1977.

COUTINHO, C.; LISBOA, E. SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO, DO CONHECIMENTO E DA APRENDIZAGEM: DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://REPOSITORIUM.SDUM.UMINHO.PT/BITSTREAM/1822/14854/1/REVISTA_EDUCA%C3%A7%C3%A3o_VOLXVIII_N%C2%BA1_5-22.PDF](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/REVISTA_EDUCA%C3%A7%C3%A3o_VOLXVIII_N%C2%BA1_5-22.PDF) . ACESSO EM: 02 MAR. 2017.

FRANCO, M. L. P. B. ANÁLISE DE CONTEÚDO. 2. ED. BRASÍLIA: LIBER LIVRO EDITORA, 2005.

GOIS, P. K. M. FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: REALIDADE E DESAFIOS. IN: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., CURITIBA. ANAIS DO XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CURITIBA: PUCPR, 2017. P. 2037-2043.

HODGES, C. *ET AL.* THE DIFFERENCE BETWEEN EMERGENCY REMOTE TEACHING AND ONLINE LEARNING. BECAUSE REVIEW, 2020. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://ER.EDUCAUSE.EDU/ARTICLES/2020/3/THE-DIFFERENCE-BETWEEN-EMERGENCY-REMOTE-TEACHING-AND-ONLINE-LEARNING](https://er.educase.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning). ACESSO EM 20 JUN. 2023.

KENSKI, V. M. CULTURA DIGITAL. IN: MILL, D. (ORG.) DICIONÁRIO CRÍTICO DE EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS E DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. CAMPINAS: PAPIRUS, 2018, P. 139-144.

LIBÂNEO, J. C. CULTURA, JOVEM, MÍDIAS E ESCOLA: O QUE MUDA NO TRABALHO NOS PROFESSORES? EDUCATIVA, GOIÂNIA, V. 9, N. 1, P. 25-46, 2006.

LIBÂNEO, C. J. ENSINAR E APRENDER, APRENDER E ENSINAR: O LUGAR DA TEORIA E DA PRÁTICA EM DIDÁTICA. IN: LIBÂNEO, C. J.; ALVES, N. (ORGS.). TEMAS DE PEDAGOGIA. DIÁLOGOS ENTRE DIDÁTICA E CURRÍCULO. SÃO PAULO: CORTEZ, 2012. P. 35-60.

LOPES, B. D.; ANDRADE, F. B.; CHAVES, N. P. S. A AULA UNIVERSITÁRIA: ONDE FICAM PROFESSOR E ALUNO (?). ENSINO EM RE-VISTA, UBERLÂNDIA, V.23, N.1, P.89-107, 2016.

MASETTO, M. T. COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO. 4. ED. SÃO PAULO: EDITORA SAMMUS, 2003.

SATAKA, M. M. EXPERIÊNCIAS DE CURRÍCULO, METODOLOGIA, TECNOLOGIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORAS DE ESPANHOL: NARRATIVAS EM/NO CURSO. 2023. 258 F. TESE (DOUTORADO EM LINGÜÍSTICA E LÍNGUA PORTUGUESA) – FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS, UNESP, ARARAQUARA, 2023.

SILVA, M. T.; ROCHA, A. M.; ISAIA, S. M. A. A GESTÃO PEDAGÓGICA DA AULA UNIVERSITÁRIA DA ÁREA DAS CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS. REVISTA ONLINE DE POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL, N. 18, P. 26-44, 2015

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A PESQUISA CIENTÍFICA. IN: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (ORG.) MÉTODOS DE PESQUISA. RIO GRANDE DO SUL: ED. DA UFRGS, 2009, P. 31-42.

YOUNG, M. F. D. O FUTURO DA EDUCAÇÃO EM UMA SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: O ARGUMENTO RADICAL EM DEFESA DE UM CURRÍCULO CENTRADO EM DISCIPLINAS. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, RIO DE JANEIRO, V. 16, N. 48, P. 609-623, 2011.

CONFIGURAÇÃO DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Aline Michelle Dib
Doutoranda em Educação – USP
aline.dib@usp.br

Helena Vicentini Julião
Mestre em Serviço Social – Unesp
hvicentinij@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A avaliação de políticas públicas no Brasil insere-se em um contexto de mudanças na relação entre Estado e sociedade, no qual a produção e o uso de informações passam a compor processos decisórios. No campo educacional, esse movimento envolve a incorporação de instrumentos que vinculam dados à condução de ações, estabelecendo conexões entre sistemas de avaliação e políticas de suporte à oferta da educação.

Cabe considerar que a formulação de políticas educacionais ocorre em um arranjo federativo que combina diretrizes nacionais e iniciativas próprias de estados e municípios, o que demanda formas de acompanhamento capazes de considerar os contextos e níveis de gestão envolvidos. Nas últimas décadas, a presença de sistemas de avaliação em larga escala tornou-se elemento central na medição do desempenho escolar, ao mesmo tempo em que a avaliação de políticas manteve baixa institucionalização. Diante disso, o objetivo deste estudo é analisar a conformação da avaliação de políticas educacionais no Brasil, identificando como atos normativos recentes e práticas institucionais têm integrado – ou deixado de integrar – a avaliação ao planejamento e à execução das políticas, com ênfase na articulação entre sistemas de avaliação e avaliação de políticas.

Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de abordagem dedutiva, baseada na análise de atos normativos, documentos institucionais e referências teóricas sobre avaliação de políticas educacionais. O estudo abrange o período em que o tema passou a figurar em esferas normativas, com ênfase nas medidas implementadas a partir de 2017, considerando decretos e iniciativas federais que buscaram atribuir institucionalidade à avaliação e aproximá-la dos processos de gestão. A análise justifica-se pela necessidade de compreender de que modo essas mudanças têm repercutido sobre a forma como se estruturam e se executam políticas no campo educacional, especialmente diante da persistência de lacunas na avaliação de programas e projetos.

2. TEMPOS E CONTRATEMPOS DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS

A incorporação da avaliação nos processos de formulação de políticas públicas expressa mudanças no modo como se organiza a intervenção estatal sobre campos sociais. No caso da educação, esse movimento avança a atenção sobre os procedimentos que vinculam decisões de governo à produção de informações sobre programas e ações, evidenciando intensões em torno do papel dos dados no direcionamento da oferta educacional.

Para compreender os sentidos atribuídos a essa incorporação, importa apresentar as formulações que ganharam expressão em contextos internacionais e que passaram a informar modos de uso da avaliação na organização da oferta de educação. Os estudos sobre avaliações de políticas educacionais se intensificaram a partir de 1940 em âmbito internacional, tendo os Estados Unidos se destacado por delinear modelos orientados por racionalidades técnico-instrumentais que foram difundidos por agências multilaterais e incorporados por outros países ao longo de anos (Kellaghan; Stufflebeam, 2003).

Entre 1960 e 1970, países europeus passaram a produzir inflexões a esse paradigma, introduzindo abordagens ancoradas na sociologia e na consideração das mediações políticas que transpõem a implementação de programas. Já no interior do campo anglo-saxônico, notadamente em países como Reino Unido, Canadá e Austrália, fizeram-se presentes formulações que, ainda que em diálogo com a tradição norte-americana, passaram a incorporar questões epistemológicas em torno da finalidade da avaliação nas políticas educacionais para decisões que envolvem o que e como se consolida a oferta de educação.

No Brasil, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foi fundado na década de 30, mas as pesquisas educacionais passaram a contemplar uma dimensão mais técnica e direcionada à ação política a partir das informações produzidas por elas somente a partir de 1950 (Bonamino, 2002). Com o passar dos anos, observa-se uma preocupação mais evidente entorno das justificativas de uso de recursos públicos para âmbitos sociais, que aparece aliada a um amadurecimento dos modelos de descentralização na gestão da educação (Bauer; Fernandes, 2022). Dessa forma, observa-se que a produção de dados educacionais passou a ser mobilizada como instrumento de regulação da gestão pública, vinculando-se à condução de políticas educacionais em contextos marcados pela descentralização administrativa no gerenciamento de programas e projetos.

O desenvolvimento do tema de avaliação de políticas educacionais no Brasil conforma-se em um cenário em que, embora a oferta de educação se inscreva em uma arquitetura normativa de alcance federal, políticas e programas surgem como desdobramentos que podem infringir sobre as formas pelas quais os

sistemas de ensino estabelecem a oferta de educação a partir das agendas dos entes competentes de sua administração. Em um espectro estadual e municipal, tais agendas operam a partir de condicionantes políticos e orçamentários que incidem sobre a adesão das políticas e suas respectivas formas de acompanhamento ao longo do tempo. Como consequência, fazem-se presentes dispositivos de avaliação e monitoramento com pretensão de apreender a complexidade envolvida na implementação das políticas públicas, considerando a realidade no entorno dos arranjos institucionais que mediam sua inserção.

Um aspecto a se considerar nessa discussão é que o tema de avaliação de políticas permaneceu pouco institucionalizado no Brasil ao longo do tempo, tendo políticas sendo descontinuadas sem uma apresentação de seus resultados ou mesmo políticas com avaliações fragmentadas e insuficientes para se compreender as condições em que foram implementadas e os efeitos produzidos em seus contextos de aplicação. Para Lassance (2022), a exigência de prestação de contas, por vezes, induzidas por organismos multilaterais que subsídiam etapas do ciclo de uma política, orienta a produção de avaliações que respondem mais a lógicas externas de conformidade do que à necessidade de compreender os efeitos da política em seus contextos de aplicação. Desse modo, a cultura de monitoramento e avaliação não se projeta como referência nas decisões dos governos, que não a integram aos processos de formulação e revisão de políticas públicas.

Cabe observar um avanço no tema nos últimos 10 anos que, dentre os fatores que motivam esse ponto, fazem presentes pressões vinculadas a exigências de organismos multilaterais em contratos de financiamento com o Estado brasileiro e uso da avaliação como ferramenta de visibilidade política em contextos de instabilidade institucional, nos quais governos buscaram demonstrar controle sobre os resultados de políticas públicas como estratégia de legitimação diante de disputas federativas e reconfiguração de coalizões (Soares; Machado, 2018). Em complementariedade, a *accountability* passou a ser compreendida como uma abordagem capaz de elevar eficiência econômica e combater à corrupção, que emblemam o contexto político vivenciado pelo Brasil, marcado pela pautas voltadas à moralização da gestão pública (Soares; Machado, 2018).

3. MARCOS NORMATIVOS RECENTES DA AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS NO BRASIL

Dado o exposto acerca da conjuntura em que o tema de avaliação de programas tem sido desenvolvido, cabe considerar os atos administrativos implementados nos últimos anos que passaram a estabelecer diretrizes sobre o tema no Brasil. Em novembro de 2017, foi promulgado o Decreto nº 9.203, cujo escopo consistiu em instituir parâmetros de governança no âmbito da Administração

Pública, tendo a avaliação de políticas e programas como função associada à racionalidade administrativa e à coordenação interinstitucional. Mais especificamente, isso aparece no Art. 4 do Decreto em que se prevê o monitoramento do desempenho e avaliação de resultados de políticas como meio de assegurar que as diretrizes estratégicas possam ser atendidas (Brasil, 2017).

Em outros momentos, como no Art. 17, associa-se a avaliação à adoção de mecanismos voltados à identificação de riscos que possam comprometer a consecução dos objetivos institucionais. Quanto aos procedimentos tomados para acompanhar as políticas, estabeleceu-se no Art. 20A que a Controladoria Geral da União (CGU) seria competente por definir tais procedimentos, que deveriam ser observados desde a estruturação das políticas até sua respectiva implementação e efeitos oriundos dela (Brasil, 2017). Em 2021, o Art. 20A foi revogado pelo Decreto nº 10.746, que instituía o Sistema de Integridade Pública do Poder Executivo Federal. O Sistema era competente por coordenar ações de prevenção e tratamento de desvios éticos e de conduta, contudo, essa estrutura não permaneceu, sendo revogada pelo Decreto nº 11.529 de 2023. Por essa razão, o dispositivo que conferia competência à CGU para definir procedimentos de acompanhamento de políticas foi suprimido, pois o decreto tinha escopo diverso e não visava regulamentar mecanismos de avaliação de programas ou integridade administrativa.

De acordo com Rodrigues (2021), as questões em torno da governança tratadas pelo Decreto nº 9.203 de 2017 inserem-se em uma concepção na qual o controle constitui uma das dimensões da governança, estabelecendo relação de interdependência com práticas de coordenação no âmbito da gestão pública. Ressalta-se, ainda, que o Decreto incorpora procedimentos oriundos da experiência privada, como gestão orientada por resultados e sistematização de informações em relatórios para compor a avaliação. Nesse sentido, a avaliação de programas, mesmo que reconhecida como função estratégica na governança pública, pode ser enquadrada por uma lógica administrativa que se orienta por métodos e métricas próprias do setor privado ainda que na esfera pública (Rodrigues, 2021).

Em complementariedade, o Decreto nº 11.558, implementado em junho de 2023, pode ser compreendido como um instrumento com fins de consolidar um esteio para as ações de monitoramento e avaliação de políticas públicas no Brasil. A partir dele, busca-se estabelecer a avaliação de políticas como função institucional, tendo em vista o caráter sistemático de avaliações e articulando esse processo com planejamentos governamentais. Cabe dizer que, antes do Decreto, não houve outro documento que instituísse um Conselho de Monitoramento e Avaliação de Políticas Públicas de forma normativa e com caráter permanente no âmbito do governo federal. Há de se considerar a existência de normativas de menor magnitude como os decretos mencionados, planos setoriais e iniciativas de avaliação conduzidas por órgãos como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e CGU, mas sem

que fosse conferido um marco legal que estabelecesse institucionalidade à avaliação, colocando-a como função articulada ao planejamento federal.

Dentre os primeiros artigos do Decreto, é prevaiente a manifestação do interesse em aperfeiçoar os mecanismos no entorno de políticas, sejam eles voltados para implementação ou para cotejar seus resultados (Brasil, 2023). Isso pode ser observado quando são definidos objetivos e diretrizes do Conselho, em que se enfatiza-se a busca pela “[...] prática e promoção da avaliação e do monitoramento como processos de aprendizagem institucional” (Brasil, 2023. p1). Mencionam-se termos como eficácia, efetividade e eficiência, observados como embasamentos teóricos para ações a serem desenvolvidas no entorno das políticas. Cita-se a participação de órgãos como o Ministério do Planejamento e Orçamento, Ministério da Fazenda e Ministério da Gestão e Inovação em Serviços Públicos como membros do conselho responsável por deliberar sobre as diretrizes e prioridades no processo de monitoramento e avaliação das políticas (Brasil, 2023).

Ainda que a aplicação do Decreto possa ser interpretada como restrita ao âmbito de administração pública federal, cabe considerar que os recursos direcionados às políticas públicas em outras instâncias de gestão podem ser oriundos da União. Dessa forma, as diretrizes estabelecidas em âmbito federal podem exercer efeito indutivo sobre outras esferas de governo, especialmente em políticas cuja execução se dá de forma descentralizada, ou seja, ainda que desenhadas ou financiadas pela União, são executadas nos territórios por estados e municípios. Um outro ponto a se considerar diante da magnitude do que abrange as delimitações do Decreto, pode ser utilizado como modelo para delimitar práticas que permitam acompanhar não só acompanhar o curso das políticas desenvolvidas, tendo em vista que se propõe a realização de balanços que possibilitem julgar seu desempenho no espectro econômico-social que foram inseridas.

Quando se considera as políticas educacionais no debate, outros atos normativos podem ser mencionados. Em 2018, a Rede Evidências Educacionais foi implementada no Brasil, sob coordenação Ministério da Educação. A Portaria nº 950, de 14 de setembro de 2018, foi responsável por instituir a Rede e materializar as intenções governamentais em torno do maior isso de evidências para a melhoria da educação pública brasileira. Como parte da rede, mencionam-se instituições públicas, instituições do terceiro setor, organizações multilaterais, instituições de ensino e pesquisa e pesquisadores independentes (Brasil, 2018). Por meio da integração do trabalho entre essas partes, era esperado o desenvolvimento de projetos que articulassem dados referentes à oferta de educação aos estudos que podiam levantar formas de intervenção nos processos relacionados ao funcionamento dos sistemas educacionais. Entretanto, a iniciativa foi interrompida com a transição governamental sem que fosse apresentada uma avaliação sobre seu período de atuação ou mesmo fosse substituída por outra estratégia institucional voltada à produção de evidências para o campo educacional (Suano *et al.*, 2024).

Desde então, evidencia-se uma lacuna na formulação de diretrizes voltadas à consolidação de práticas de avaliação de programas na área educacional, podendo fragilizar a capacidade dos entes administrativos em produzirem diagnósticos que possam servir de evidências em processos de decisão em torno da oferta da educação. Para Bauer e Fernandes (2022), desde a década de 90, os esforços do poder público, em seus variados níveis de governo, têm sido orientados para a proposição de avaliações em larga escala, concebidas como modelo de avaliação de programas educacionais, que justifica a discussão apresentada na seção seguinte em torno dos referenciais na conformação das práticas avaliativas implementadas no campo educacional brasileiro.

4. SISTEMAS DE AVALIAÇÃO E SUAS RELAÇÕES COM A AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS

O acompanhamento da educação no Brasil é realizado pelo Inep desde a sua criação em 1937. Desde então, o Inep passou a desenvolver instrumentos para coleta de dados relacionados à oferta de educação de forma censitária. Foi somente em 1990 que o órgão expandiu sua atuação na área estatística e instituiu um sistema de avaliação voltado a aferir o desempenho da educação básica em âmbito nacional, chamado Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

O Saeb passou a avaliar o desempenho de alunos da Educação Básica periodicamente, tendo como parte desse processo o levantamento de dados por meio de dois instrumentos: um teste focado em competências de Língua Portuguesa e Matemática e um questionário que levanta aspectos socioeconômicos dos alunos. O resultado obtido por meio do teste é alocado em uma escala para nivelar as proficiências de acordo com o que se delimita como esperado para cada etapa da educação. Em 2007, o Inep passou a utilizar tais resultados para compor a base de formulação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que combina o desempenho acadêmico com taxas de aprovação para expressar a qualidade da educação.

Ante a isso, cabe considerar que os resultados expressos pelo Ideb como indicadores de qualidade da educação implica sintetizar a qualidade ao desempenho do aluno, fazendo-se necessário indagar se tal associação corresponde à amplitude que o conceito de qualidade comporta. De acordo com Machado e Alavarse (2014), qualidade não é um conceito simples, tampouco imparcial quando se trata de educação. Por conta disso, ainda que não seja alheio ao trabalho desenvolvido nas escolas, a qualidade deve ser observada como um espectro mais amplo, que abrange dimensões institucionais, sociais e pedagógicas interdependentes, consolidadas por meio das políticas públicas educacionais (Veiga, 2022).

Nessa linha, Bauer e Fernandes (2022) apontam que o uso dos resultados do Saeb e do Ideb como base de acompanhamento da educação tende a relegar a análise das políticas educacionais existentes. Machado e Arcas (2024) elevam esse debate à nível estadual, dizendo que, além dos indicadores do Inep, há 24 sistemas estaduais espalhados no Brasil que, periodicamente, apresentam resultados educacionais que são tomados como principal indicador de qualidade. A questão a ser problematizada diante disso não reside na prática adotada pelos sistemas de avaliação, de reunir dados sobre o desempenho acadêmico dos alunos com o propósito de acompanhar, em larga escala, a evolução da educação ao longo do tempo. O ponto central está na utilização desses resultados como fundamento para sintetizar o trabalho das instituições escolares e das políticas educacionais, que pode acarretar a supressão de outras dimensões além do desempenho quando inexistente avaliação específica das políticas que conformam a oferta educacional (Bauer; Fernandes, 2022).

Uma avaliação de projetos e programas no âmbito educacional deveria evidenciar em que medida os resultados podem ter significado para as escolas em uma primeira dimensão e para o sistema educacional como um todo em uma segunda (Vianna, 2005). Seus resultados, quando associados a um espectro mais amplo, podem representar impactos de programas relacionados às interferências produzidas por sua implementação sobre elementos que integram ou extrapolam os objetivos observáveis nas ações propostas. Devido a isso, a caracterização dos efeitos de um programa constitui um dos desdobramentos do processo avaliativo, podendo envolver a identificação de ressonâncias que se projetam para além do espaço escolar, incidindo sobre práticas, estruturas e relações que compõem o sistema educacional em seu conjunto (Vianna, 2005).

Um aspecto a se considerar é que os resultados de avaliações previstas por sistemas tem sido utilizados são vinculados à lógica de *accountability* de gestão pública, pois se orientam a partir de mecanismos de monitoramento e controle voltados à aferição de resultados e ainda embasam a responsabilização de professores e gestores sobre os resultados das escolas (Maia, 2019). Destoando-se da sua finalidade, voltada ao acompanhamento censitário do desempenho de alunos, a forma como esses resultados são mobilizados na gestão educacional conforma um quadro em que se desloca o sentido atribuído à avaliação da educação, subordinando-o a usos estratégicos definidos pelas instâncias decisórias (Maia, 2019).

Ao mesmo tempo, projetos e programas que compõem políticas educacionais mais amplas seguem sendo implementados e encerrados sem avaliações (Bauer; Fernandes, 2022), de modo a dificultar que sejam observados seus efeitos ou mesmo falhas que podem ter repercutido no que se tem considerado como produto final da educação: os desempenhos aferidos por sistemas, como o Saeb. Dessa forma, observa-se que a ausência de avaliações sobre políticas e

programas vigentes ou já encerrados limita a compreensão das condições que influenciam os resultados aferidos por sistemas como o Saeb, favorecendo interpretações que os tomam como medida suficiente da qualidade educacional.

Ante ao exposto, cabe considerar os caminhos para quais a avaliação de programas e projetos possa ser parte do planejamento estratégico da educação e passe a aparecer nas materialidades das políticas, ao invés de serem mencionadas apenas em seus esboços. Dentre os caminhos possíveis, considera-se que a institucionalização da avaliação de políticas e delimitação de diretrizes que possam, concomitantemente, cobrar e orientar a execução da avaliação como um dos principais. Tendo em vista a lacuna supracitada nas seções anteriores acerca das diretrizes em torno das avaliações de projetos e programas ao longo do tempo, considera-se que, mesmo que seja de instituição recente que o tema passa a ser abordado em esferas normativas, é pertinente que ele conste nas agendas de gestores públicos para que seja possível alterar o curso das políticas em vigor e a serem implementadas.

Reconhece-se, ainda, limitações para que esse processo se efetive no campo educacional com celeridade, como, por exemplo, as interrupções das diretrizes por meio de revogações que vão se alterando de acordo com os interesses governamentais. Ao mesmo tempo, há uma falta de reconhecimento da avaliação de políticas como um requisito para além da *accountability*, uma vez que ela pode servir para acompanhar a oferta da educação de forma mais específica em suas dimensões institucionais, políticas e sociais, que são preteridas em prol da dimensão pedagógica valorada por sistemas de avaliação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões apresentadas evidenciam que a avaliação de políticas educacionais no Brasil permanece marcada por assimetrias entre o que se estabelece em termos normativos e o que se concretiza no acompanhamento sistemático das políticas. Observa-se que, embora atos administrativos recentes tenham buscado atribuir institucionalidade à avaliação, sua integração ao planejamento e à execução das políticas ainda é limitada, especialmente no campo educacional, em que prevalece a utilização de sistemas como o Saeb e o Ideb para mensurar resultados restritos à dimensão pedagógica.

A ausência de avaliações abrangendo dimensões institucionais, políticas e sociais contribui para que aspectos estruturantes da oferta educacional sejam preteridos em relação a indicadores de desempenho escolar, dificultando a compreensão dos efeitos das políticas em seus contextos de aplicação. Em complementariedade, as constantes alterações normativas, decorrentes de mudanças nas agendas governamentais, interrompem ou fragilizam as diretrizes em torno do monitoramento e avaliação de políticas.

Assim, a institucionalização da avaliação como função articulada ao planejamento, com diretrizes vinculadas à realidade dos sistemas de ensino, apresenta-se como condição necessária para que ela deixe de responder apenas a exigências externas de *accountability* e passe a servir como instrumento para a formulação, revisão e/ou aprimoramento de políticas educacionais. Esse movimento requer, ainda, que a avaliação seja concebida para além da aferição de resultados, tendo em vista seu potencial de orientar decisões sobre a organização da oferta educacional em suas múltiplas dimensões.

REFERÊNCIAS

BAUER, A. FERNANDES, F. S. AVALIAÇÃO DE PROJETOS, PROGRAMAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS. ESTUD. AVAL. EDUC., SÃO PAULO, V.33, N.1, P. 1-37, 2022.

BONAMINO, A. TEMPOS DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL: O SAEB, SEUS AGENTES, REFERÊNCIAS E TENDÊNCIAS. RIO DE JANEIRO: QUARTET, 2002.

BRASIL. DECRETO Nº 9.203, DE 22 DE NOVEMBRO DE 2017. DISPÕE SOBRE A POLÍTICA DE GOVERNANÇA DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL DIRETA, AUTÂRQUICA E FUNDACIONAL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, 23 NOV. 2017.

BRASIL. DECRETO Nº 10.746, DE 9 DE JULHO DE 2021. INSTITUI O SISTEMA DE INTEGRIDADE PÚBLICA DO PODER EXECUTIVO FEDERAL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, 12 JUN. 2021.

BRASIL. DECRETO Nº 11.529, DE 16 DE MAIO DE 2023. REVOGA O DECRETO Nº 10.746, DE 28 DE JUNHO DE 2021, QUE INSTITUI O SISTEMA DE INTEGRIDADE PÚBLICA DO PODER EXECUTIVO FEDERAL. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, 17 MAIO 2023.

BRASIL. DECRETO Nº 11.558, DE 13 DE JUNHO DE 2023. INSTITUI O CONSELHO DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, 14 JUN. 2023.

BRASIL. PORTARIA Nº 950, DE 14 DE SETEMBRO DE 2018. INSTITUI A REDE DE EVIDÊNCIAS EDUCACIONAIS. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, 17 SET. 2018.

KELLAGHAN, T.; STUFFLEBEAM, D. INTERNATIONAL HANDBOOK OF INTERNATIONAL EVALUATION. BOSTON: KLUWER ACADEMIC PUBLISHERS, 2003.

LASSANCE, A. COMO CONSTRUIR POLÍTICAS PÚBLICAS, PROGRAMAS E PROJETOS PRONTOS PARA O MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO: UM GUIA PRÁTICO DE ANÁLISE *EX ANTE*. BRASÍLIA: IPEA, 2022.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O. M. QUALIDADE DAS ESCOLAS: TENSÕES E POTENCIALIDADES DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS. EDUCAÇÃO & REALIDADE, PORTO ALEGRE, V. 39, N. 2. P. 413-436, 2014.

MAIA, I. B. S. GLOBALIZAÇÃO E POLÍTICAS DE *ACCOUNTABILITY*: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO NO CONTEXTO DA AVALIAÇÃO EXTERNA DAS ESCOLAS. 2019. 159F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO) - UNIVERSIDADE DO MINHO, PORTUGAL, 2019.

RODRIGUES, S. M. L. AMBIENTE NORMATIVO DA GOVERNANÇA NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA FEDERAL: ORIGENS E IMPACTOS. 2021. 316 F., TESE (DOUTORADO EM SOCIEDADE E COOPERAÇÃO INTERNACIONAL) - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA, BRASÍLIA, 2021.

SOARES, M. M.; MACHADO, J. A. FEDERALISMO E POLÍTICAS PÚBLICAS. BRASÍLIA: ENAP, 2018.

SUANO, B. *ET AL.* INSTITUCIONALIZAÇÃO DO USO DE EVIDÊNCIAS EM POLÍTICAS NO BRASIL: AVANÇOS E OPORTUNIDADES. BOLETIM DE ANÁLISE POLÍTICO-INSTITUCIONAL (BAPI), N. 37, V. 37, P. 153-161, MAR. 2024.

VEIGA, R. A. R. PLANOS DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE: DIMENSÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL. 2022. 249F. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, UBERLÂNDIA, 2022.

VIANNA, H. M. AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EDUCACIONAIS: DUAS QUESTÕES. ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, V. 16, N.32, P. 43-53, 2005.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA PERSONALIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: uma revisão integrativa da literatura

Murilo Henrique de Oliveira Scapim
Mestre em Desenvolvimento Regional – Uni-FACEF
murilo.scapim@outlook.com

Rodrigo Augusto dos Santos Paula
Mestre em Educação Tecnológica – IFTM
rodrigoaugustopaula@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O panorama do ensino superior tem passado por transformações significativas nos últimos anos, impulsionadas por uma série de fatores, como os avanços tecnológicos, as mudanças na demografia estudantil e as abordagens pedagógicas em constante evolução (Kim; Park, 2021, apud Chun et al., 2025). Os modelos tradicionais de gestão educacional e os métodos de ensino têm se mostrado insuficientes para responder à complexidade das demandas atuais dos estudantes e às exigências da sociedade contemporânea (Daniela, 2019).

Nesse contexto, destaca-se a crescente presença da Inteligência Artificial (IA) em ambientes educacionais, que tem impulsionado transformações significativas no processo ensino-aprendizagem. A IA é compreendida como um ramo da computação voltado ao desenvolvimento de sistemas capazes de simular e executar tarefas – de forma autônoma ou semiautônoma – que normalmente exigiriam inteligência humana, como raciocínio, aprendizagem e resolução de problemas, com base em algoritmos de aprendizado de máquina (Morandín-Ahuerma, 2022).

Para Fulgencio (2024), a integração de tecnologias de IA na educação tem ganhado destaque nos últimos anos, especialmente a partir do final de 2022, com o advento do ChatGPT e outras ferramentas de IA generativa. Essas tecnologias vêm impulsionando inovações significativas ao oferecer soluções eficazes para aprimorar os processos de ensino e aprendizagem.

O uso estratégico da IA permite às instituições de ensino superior transformar não apenas sua gestão acadêmica e administrativa – por meio da otimização de recursos e do aperfeiçoamento dos processos decisórios – mas também promover experiências de aprendizagem mais personalizadas para os estudantes (Zawacki-Richter et al., 2019).

A aprendizagem personalizada refere-se a uma abordagem instrucional na qual o ritmo de aprendizagem, os métodos e os conteúdos são adaptados às características, necessidades e preferências individuais dos alunos (U.S. Department of Education, 2017).

Estudos indicam que tecnologias baseadas em IA voltadas à personalização do ensino podem desempenhar um papel transformador na educação superior (Naseer et al., 2024; Sun et al., 2025; Xu, 2025; (Qian; Cao; Chen, 2025).

Diante disso, o presente estudo tem como problema de pesquisa: Quais tecnologias de IA, abordagens pedagógicas e benefícios têm sido aplicados para promover a personalização da aprendizagem no ensino superior?

O objetivo geral é investigar, com base em evidências empíricas, as tecnologias de IA empregadas, as abordagens pedagógicas adotadas e os benefícios observados na aplicação da IA para personalizar o processo de aprendizagem no ensino superior.

Do ponto de vista acadêmico e social, o estudo se mostra pertinente, considerando os desafios crescentes de adaptação curricular, engajamento estudantil e aprimoramento das práticas pedagógicas, em um cenário de crescente digitalização e diversidade. Adicionalmente, os achados desta pesquisa podem oferecer subsídios relevantes para gestores educacionais, docentes e demais profissionais da área, os quais podem contribuir para a tomada de decisões e para a implementação de estratégias pedagógicas mais eficazes e alinhadas às necessidades dos estudantes.

2. MÉTODO

A presente pesquisa adotou a metodologia de revisão integrativa da literatura. Segundo Ercole, Melo e Alcoforado (2014), “a revisão integrativa é um método que tem como finalidade sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente”, de modo a enriquecer o conhecimento científico sobre o objeto de estudo.

A busca bibliográfica foi realizada em julho de 2025, contemplando publicações entre janeiro de 2024 e julho de 2025, com o intuito de garantir a atualidade das evidências analisadas. Para a seleção dos estudos, foram consultadas as bases de dados ERIC (Education Resources Information Center), Periódicos CAPES e DOAJ (Directory of Open Access Journals). Em todas as bases, foi aplicada a seguinte *string* de busca: “higher education” AND “artificial intelligence” AND “personalized learning”.

Foram incluídos artigos científicos disponíveis na íntegra, de acesso aberto e revisados por pares, publicados em português, inglês ou espanhol. Os

critérios de inclusão abrangeram estudos empíricos – de abordagem quantitativa, qualitativa ou mista – que tratassem da aplicação de tecnologias baseadas em IA à personalização da aprendizagem no ensino superior. Foram considerados elegíveis estudos que, a partir da aplicação prática de tecnologias baseadas em IA para personalização da aprendizagem no ensino superior, descrevessem abordagens pedagógicas adotadas e/ou benefícios percebidos por professores, estudantes ou gestores. As tecnologias consideradas incluíram sistemas de recomendação, tutores inteligentes, análise preditiva, chatbots educativos, entre outras ferramentas voltadas à personalização do processo de ensino-aprendizagem.

Foram excluídos artigos de revisão, estudos que não tratassem especificamente do ensino superior, que não descrevessem intervenções práticas com aplicação de IA objetivando à personalização do ensino, estudos de percepção, conceituais ou com uso autônomo da IA, além de textos indisponíveis na íntegra ou com acesso restrito.

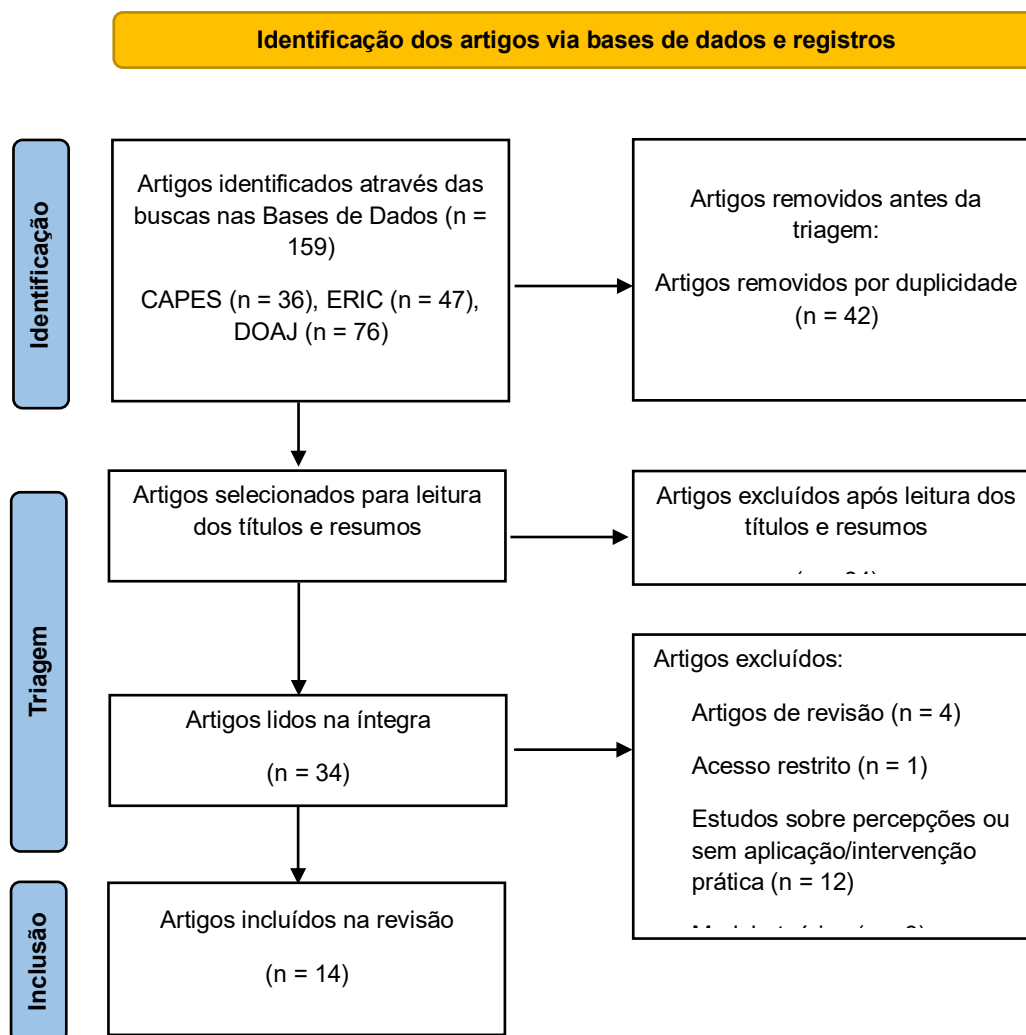
Com base nos critérios previamente estabelecidos, o processo de seleção dos estudos envolveu, em um primeiro momento, a leitura dos títulos e resumos. Após essa triagem inicial, procedeu-se à leitura completa dos estudos potencialmente elegíveis, com o objetivo de verificar sua conformidade com os critérios de inclusão e exclusão. Apenas os estudos que atenderam plenamente a esses critérios compuseram a amostra final analisada nesta revisão.

Para a gestão e organização das referências bibliográficas durante todas as etapas da presente revisão, foi utilizado o software Zotero versão 7.0.22, o que possibilitou o armazenamento e a categorização dos estudos incluídos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O mapeamento das etapas seguidas para seleção dos estudos está apresentado no fluxograma PRISMA, conforme ilustrado na Figura 1. O PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) é uma diretriz desenvolvida para aprimorar a transparência e a qualidade de revisões. O fluxograma apresenta, de forma detalhada, todo o processo de busca e seleção dos estudos, desde a identificação inicial até a composição da amostra final da revisão (Prisma, 2025).

Figura 1 – Mapeamento da Revisão Integrativa



Fonte: Elaborado pelos autores.

Os estudos incluídos nesta revisão evidenciam uma diversidade crescente de soluções baseadas em IA voltadas à personalização da aprendizagem, seja por meio da adaptação de conteúdos, do monitoramento das interações dos estudantes ou da criação de trajetórias educacionais individualizadas. Dos 14 estudos que compõem a amostra final, 3 adotaram abordagem quantitativa e 11 utilizaram métodos mistos. As demais características dos estudos analisados estão sistematizadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Características dos estudos incluídos na revisão

Autor, Ano	Título	Tipo de estudo	País	Objetivos	Principais achados
(Naseer et al., 2024)	Integrating deep learning techniques for personalized learning pathways in higher education	Misto	Paquistão	Desenvolver um protótipo de plataforma de aprendizagem orientada por IA para adaptar o conteúdo e a dificuldade da aprendizagem em tempo real, com base nas interações individuais dos alunos.	Plataformas de IA que fornecem aprendizagem personalizada e adaptável podem melhorar significativamente o desempenho acadêmico, o engajamento e a satisfação dos alunos.

(Chen et al., 2025)	The Design and Implementation of an Educational Chatbot with Personalized Adaptive Learning Features for Project Management Training	Misto	Finlândia	Projetar, desenvolver e avaliar um chatbot educacional utilizando o conceito de aprendizagem adaptativa personalizada para o treinamento em gestão de projetos no ensino superior.	O chatbot pode complementar o aprendizado e envolver os alunos, fornecendo feedback personalizado durante a realização de atividades e recapitulação de conteúdos. O estudo demonstrou que chatbots educacionais podem ser aplicados além das áreas tradicionais, com potencial em contextos multidisciplinares.
(Sun et al., 2025)	Personalized learning path planning for higher education based on deep generative models and quantum machine learning: a multimodal learning analysis method integrating transformer, adversarial training and quantum state classification	Quantitativo	China	Propõe um método de análise de aprendizagem multimodal para o planejamento personalizado de trajetórias de aprendizagem.	O modelo alcançou uma alta taxa de precisão e <i>recall</i> na geração de trajetórias personalizadas de aprendizagem, superando modelos tradicionais, tanto em acurácia quanto em adaptação a cenários dinâmicos.

(Chun et al., 2025)	A Comparative Analysis of On-Device AI-Driven, Self-Regulated Learning and Traditional Pedagogy in University Health Sciences Education	Misto	Coreia do Sul	Investiga a integração de livros didáticos baseados em IA nos currículos de disciplinas de engenharia que exigem alta precisão.	Embora os resultados quantitativos não mostraram diferenças estatisticamente significativas em desempenho acadêmico, tempo de aprendizagem e satisfação geral em comparação com métodos tradicionais, os achados qualitativos destacaram benefícios da aprendizagem autodirigida.
(Spivakovskiy et al., 2025)	Artificial intelligence as a component of measuring students' engagement in learning in the online educational environment of a higher education institution	Quantitativo	Ucrânia	Investiga o uso da IA como ferramenta para medir a atenção, o engajamento e a prontidão para interação dos estudantes em um ambiente de aula on-line.	A IA pode ser útil para identificar padrões de atenção e engajamento com base em expressões faciais, postura corporal, gestos, direção do olhar, frequência de piscadas.

(Fulgencio, 2024)	Developing Effective Educational Chatbots with GPT: Insights from a Pilot Study in a University Subject	Misto	Espanha	Implementação e avaliação de um chatbot baseado em GPT-4 atuando como tutor pessoal.	Os resultados indicam que esses sistemas podem se adaptar efetivamente a uma variedade de necessidades e estilos de aprendizagem, oferecendo um nível de personalização e interatividade que pode aprimorar significativamente o processo de aprendizagem.
(Yuen; Schlote, 2024)	Learner Experiences of Mobile Apps and Artificial Intelligence to Support Additional Language Learning in Education	Misto	Canadá	Examinar as experiências de alunos com o uso de aplicativo de aprendizagem de segunda língua como principal método de ensino e avaliação.	O aplicativo foi visto como uma ferramenta envolvente e prática para iniciantes, e a IA pode tornar o aprendizado mais personalizado e adaptativo, especialmente com simulações de conversa e reconhecimento de fala.

(Neumann et al., 2025)	An LLM-Driven Chatbot in Higher Education for Databases and Information Systems	Misto	Alemanha	Investigar os benefícios e desafios da implementação de um chatbot baseado em LLMs (Large Language Model) integrado em LMSs (Learning Management System) como o Moodle, e como pode apoiar a aprendizagem autorregulada e o comportamento de busca de ajuda dos estudantes.	O chatbot foi bem aceito pelos alunos e apresentou 88% de precisão nas respostas fornecidas. Os alunos relataram utilidade e facilidade de uso, evidenciando seu potencial para promover aprendizagem personalizada e reduzir a carga administrativa dos docentes.
------------------------	---	-------	----------	---	--

(Xu, 2025)	AI optimization algorithms enhance higher education management and personalized teaching through empirical analysis	Misto	Coreia do Sul	Investiga a aplicação de algoritmos de otimização de IA na gestão do ensino superior e no ensino personalizado.	A aplicação de algoritmos de otimização baseados em IA resultou em melhorias significativas nos resultados de aprendizagem, engajamento, satisfação e eficiência dos estudantes. O grupo que usou ensino personalizado baseado em IA teve média de desempenho final de 87,1 contra 74,2 do grupo controle, além de maior engajamento e satisfação.
------------	---	-------	---------------	---	--

(Qian; Cao; Chen, 2025)	Influence of artificial intelligence on higher education reform and talent cultivation in the digital intelligence era	Quantitativo	China	Propõe um modelo de IA para alocação de recursos de ensino e recomendação de caminhos de aprendizagem combinando o algoritmo de floresta aleatória aprimorado com base no mecanismo de aprimoramento adaptativo e o algoritmo de Rede Neural de Grafos.	A taxa de precisão do modelo permaneceu em 85-97%, indicando sua confiabilidade na recomendação de caminhos de aprendizagem personalizados.
(Naseer et al., 2025)	Game Mechanics and Artificial Intelligence Personalization: A Framework for Adaptive Learning Systems	Quantitativo	Arábia Saudita	Propõe uma plataforma de aprendizagem adaptativa que integra gamificação com personalização orientada por IA para atender aos desafios de maior adaptabilidade, motivação e resultados de aprendizagem em ambientes online.	Os resultados mostraram que o grupo adaptativo superou o grupo controle nas pontuações pós-teste e níveis de motivação. Demonstrou o potencial da integração da gamificação e personalização orientada por IA para transformar a aprendizagem digital.

(Yavuz; Balat; Kayali, 2025)	The Effects of Artificial Intelligence Supported Flipped Classroom Applications on Learning Experience, Perception, and Artificial Intelligence Literacy in Higher Education	Misto	Turquia	Determinar o impacto de aplicações de sala de aula invertida com suporte de IA na literacia em IA dos alunos e avaliar suas experiências e percepções.	Os resultados mostraram impacto positivo na aprendizagem, aumentando a motivação, o interesse e a personalização da aprendizagem, além de promover a colaboração e o pensamento crítico. Melhora significativa na literacia em IA.
(Baba; El Faddouli; Cheimanoff, 2024)	Mobile-Optimized AI-Driven Personalized Learning: A Case Study at Mohammed VI Polytechnic University	Misto	Marrocos	Avalia o impacto de uma plataforma educacional personalizada impulsionada por IA, projetada para dispositivos móveis, no desempenho acadêmico e no progresso educacional dos alunos.	A plataforma promoveu melhorias significativas no desempenho acadêmico, com aumentos estatisticamente relevantes nas notas do grupo experimental em comparação ao controle; 84% dos estudantes consideraram a plataforma eficaz, 80% relataram maior engajamento e retenção de conhecimento, e 88% a avaliaram superior ao ensino tradicional.

(Hrytsenko et al., 2024)	The role of artificial intelligence in personalisation of the learning process	Misto	Ucrânia	Testar empiricamente o papel da IA na personalização da aprendizagem por meio de pesquisa e desenvolvimento de programa experimental de aprendizagem personalizada.	A ferramenta ChatGPT foi usada para criar programas de aprendizagem personalizada. Os achados apontam melhorias significativas na comunicação professor-aluno, na conveniência e acessibilidade da educação e nos resultados educacionais. O impacto na motivação dos alunos foi considerado insignificante. O estudo conclui que o programa é aplicável em diferentes instituições de ensino superior.
--------------------------	--	-------	---------	---	---

Fonte: Elaborado pelos autores.

Do ponto de vista tecnológico, destaca-se o uso de uma ampla variedade de abordagens relacionadas à IA aplicadas à personalização do ensino. Os estudos analisados indicam avanços significativos no uso da IA para a personalização da aprendizagem no ensino superior. Entre eles, incluem-se algoritmos de otimização, como algoritmos genéticos e de enxame de partículas (Xu, 2025); técnicas de Deep Learning, como arquiteturas de redes neurais convolucionais e recorrentes para geração de trajetórias de aprendizagem personalizadas (Naseer et al., 2024); modelos generativos profundos e técnicas de aprendizado de máquina quântica (Sun et al., 2025); algoritmos de recomendação baseados em floresta aleatória combinados com redes neurais de grafos (Qian; Cao;

Chen, 2025); e diferentes aplicações de agentes conversacionais baseados em LLMs (Large Language Models), como chatbots educacionais (Chen et al., 2025; Neumann et al., 2025; Fulgencio, 2024) e livros didáticos generativos (Chun et al., 2025).

Além disso, observa-se o uso de plataformas adaptativas orientadas por IA que combinam lógica baseada em regras e Machine Learning para recomendar conteúdos com níveis personalizados de desafio (Naseer et al., 2025); e sistemas baseados em LLMs, como o GPT-4, utilizados para medir engajamento por meio da análise de expressões faciais, postura e gestos (Spivakovskiy et al., 2025). Também se destacam o uso do ChatGPT para criação de planos personalizados de aprendizagem (Hrytsenko et al., 2024); uma plataforma móvel personalizada baseada em LLM, Langchain e Pinecone (Baba; El Faddouli; Cheimanoff, 2024); e aplicativos móveis com foco na personalização por meio de recursos de IA conversacional e análise de voz (Yuen; Schlote, 2024). Essa variedade tecnológica observada indica não apenas o avanço técnico, mas também a flexibilidade da IA para atender a diferentes demandas educacionais, contextos institucionais e perfis de aprendizagem.

Estudos como o de Spivakovskiy et al. (2025) destacam a incorporação de dados comportamentais como expressões faciais, gestos e postura, como novas dimensões para monitorar o engajamento estudantil. Essa abordagem pode representar um novo horizonte, ao integrar aspectos que tradicionalmente não são capturados em sistemas adaptativos, potencializando a adaptação responsiva do ensino. Nesse mesmo sentido, Sun et al. (2025) abordaram as limitações dos métodos tradicionais, que não consideram as mudanças dinâmicas nos comportamentos e interesses de aprendizagem dos alunos, e propuseram um modelo de IA voltado à análise de dados multimodais — incluindo texto, áudio e vídeo — com o objetivo de identificar padrões de aprendizagem. Os resultados, ainda que experimentais, indicaram a eficácia do modelo proposto no aprimoramento da precisão, da robustez e da eficiência computacional na geração de trajetórias personalizadas de aprendizagem no ensino superior.

De forma complementar, o estudo empírico de Xu (2025) ilustra como algoritmos de otimização de IA podem ser eficazes na resolução de problemas complexos de gestão educacional e na personalização da aprendizagem. Ao aplicar algoritmos genéticos (AG) e otimização por enxame de partículas (PSO), em abordagens de ensino adaptativo, foram observadas melhorias consideráveis no desempenho, engajamento e satisfação dos alunos. Essas tecnologias foram integradas a um sistema de aprendizagem para criar trajetórias de aprendizado personalizadas, ajustando os recursos de acordo com o perfil e progresso dos estudantes. Isso evidencia o potencial da IA em promover experiências educacionais mais individualizadas.

Os algoritmos genéticos, que simulam a evolução natural, e a otimização por enxame de partículas, que imita o comportamento coletivo de grupos, como bandos de pássaros ou cardumes, para ajustar soluções com base na experiência individual e coletiva, destacam-se como soluções eficazes para problemas complexos de personalização e adaptação no contexto educacional (Xu, 2025).

Naseer et al. (2024) apresentam evidências concretas de melhorias tanto acadêmicas quanto motivacionais resultantes do uso de uma plataforma de aprendizagem adaptativa baseada em IA. A plataforma, que utiliza algoritmos de Redes Neurais Convolucionais (CNNs) e Recorrentes (RNNs), ajusta em tempo real o conteúdo e o nível de dificuldade com base nas interações dos alunos. O estudo observou um aumento de 25% nas notas dos alunos que utilizaram a plataforma, em comparação com aqueles que seguiram métodos tradicionais de ensino. Além disso, a validação qualitativa com alunos e educadores evidenciou um aumento significativo no engajamento, além de melhorias na compreensão e retenção dos conteúdos.

No que diz respeito às abordagens pedagógicas observadas, os estudos evidenciaram a adoção de estratégias de ensino como aprendizagem adaptativa, sala de aula invertida (Yavuz; Balat; Kayalı, 2025), aprendizagem autodirigida (Chun et al., 2025) e gamificação (Naseer et al., 2025).

A IA tem sido empregada em conjunto com diversas abordagens pedagógicas, tanto para personalizar trajetórias de aprendizagem com base em dados de desempenho e comportamento (Sun et al., 2025; Xu, 2025), quanto para fornecer suporte autônomo e personalizado, por meio do uso de agentes conversacionais e recursos interativos (Fulgencio, 2024; Chen et al., 2025).

A aplicação de sala de aula invertida apoiada por IA mostrou impacto significativo na motivação e no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos (Yavuz; Balat; Kayalı, 2025), enquanto plataformas gamificadas reforçaram a motivação e o engajamento em ambientes virtuais (Naseer et al., 2025). Além disso, a incorporação de agentes conversacionais, como chatbots educacionais, possibilitou feedbacks imediatos e personalizados, promovendo maior autonomia do aluno e redução da carga administrativa dos docentes (Chen et al., 2025; Neumann et al., 2025). Essas abordagens valorizam a centralidade do aluno e buscam promover maior engajamento, autonomia e efetividade no processo de aprendizagem.

A pesquisa de Yavuz, Balat e Kayalı (2025) reforça a sinergia entre abordagens pedagógicas ativas, como a sala de aula invertida, e recursos baseados em IA, evidenciando ganhos na promoção da aprendizagem centrada no aluno. Essa convergência entre tecnologia e educação sugere caminhos promissores para transformar práticas educacionais tradicionais.

Nos estudos incluídos nesta revisão, observou-se predominância de abordagens metodológicas mistas e quantitativas, refletindo um esforço significativo para validar empiricamente as soluções propostas. Quanto à distribuição geográfica, as pesquisas concentram-se majoritariamente nos continentes asiático e europeu, com presença pontual na América do Norte e na África. Nenhum estudo da América Latina foi identificado, ao que parece, revela uma lacuna importante e aponta a necessidade de ampliação da produção científica nesse campo.

Além disso, nota-se que alguns estudos utilizaram amostras restritas e de caráter piloto, além da necessidade de avaliações longitudinalmente mais robustas ou replicações em contextos institucionais diversos, o que limita a generalização dos achados e reforça a importância de investigações futuras com maior diversidade de contextos e abrangência temporal.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente revisão integrativa teve por objetivo investigar, com base em evidências empíricas, as tecnologias de IA empregadas, as abordagens pedagógicas adotadas e os benefícios observados na personalização no ensino superior. Os achados evidenciaram que a aplicação da IA na personalização da aprendizagem no ensino superior representa não apenas uma tendência tecnológica, mas uma transformação significativa nas práticas pedagógicas. As tecnologias baseadas em IA — como algoritmos de aprendizado profundo, agentes conversacionais e sistemas adaptativos — têm demonstrado potencial para oferecer experiências de ensino mais individualizadas, dinâmicas e eficazes, com impacto positivo sobre o desempenho, o engajamento e a autonomia dos estudantes.

Do ponto de vista pedagógico, observou-se uma convergência entre abordagens centradas no aluno, como a sala de aula invertida e a aprendizagem autodirigida, e o uso de soluções inteligentes para apoiar a tomada de decisão educacional, o monitoramento comportamental e a adaptação de conteúdo. Essa integração tecnológica-pedagógica reforça a importância de se reconfigurar os modelos tradicionais de ensino, ampliando as possibilidades de personalização e promovendo maior protagonismo discente.

No entanto, a análise também revelou limitações importantes na literatura recente. A ausência de estudos provenientes da América Latina, ao que parece, evidencia uma lacuna geográfica relevante, e a predominância de pesquisas com amostras restritas ou de caráter piloto limita a generalização dos achados. Além disso, há uma necessidade de investigações longitudinalmente mais robustas que examinem o impacto contínuo das tecnologias de IA em diferentes contextos institucionais e perfis estudantis.

Diante disso, ressalta-se a importância de que futuras pesquisas aprofundem não apenas os aspectos técnicos das soluções de IA, mas também

suas implicações éticas, pedagógicas e sociais. A personalização da aprendizagem mediada por IA exige uma compreensão ampla e crítica, capaz de orientar práticas educacionais mais inclusivas, eficazes e sustentáveis no ensino superior.

A integração sustentável e equitativa da IA em ambientes educacionais, pode abrir caminho para experiências de aprendizagem mais personalizadas, eficazes e inclusivas. Para que o potencial da IA na educação seja efetivamente aproveitado, é necessário estabelecer uma estrutura de gestão abrangente, que envolva programas de formação continuada para educadores, diretrizes éticas para o uso de dados e mecanismos de avaliação e aprimoramento contínuos. Parcerias colaborativas entre educadores, profissionais de TI (Tecnologia da Informação), formuladores de políticas e pesquisadores são essenciais para alinhar as capacidades tecnológicas aos objetivos educacionais e promover um ambiente que priorize a inovação e a inclusão.

REFERÊNCIAS

BABA, KHALID; EL FADDOULI, NOUR-EDDINE; CHEIMANOFF, NICOLAS. MOBILE-OPTIMIZED AI-DRIVEN PERSONALIZED LEARNING: A CASE STUDY AT MOHAMMED VI POLYTECHNIC UNIVERSITY. INTERNATIONAL JOURNAL OF INTERACTIVE MOBILE TECHNOLOGIES (IJIM), [S. L.], V. 18, N. 4, P. 81–96, 2024.

CHEN, DA-LUN ET AL. THE DESIGN AND IMPLEMENTATION OF AN EDUCATIONAL CHATBOT WITH PERSONALIZED ADAPTIVE LEARNING FEATURES FOR PROJECT MANAGEMENT TRAINING. TECHNOLOGY, KNOWLEDGE AND LEARNING, V. 30, N. 2, P. 1047–1072, 2025.

CHUN, JIYONG ET AL. A COMPARATIVE ANALYSIS OF ON-DEVICE AI-DRIVEN, SELF-REGULATED LEARNING AND TRADITIONAL PEDAGOGY IN UNIVERSITY HEALTH SCIENCES EDUCATION. APPLIED SCIENCES, V. 15, N. 4, P. 1815, 1 FEV. 2025.

DANIELA, LINDA. SMART PEDAGOGY FOR TECHNOLOGY-ENHANCED LEARNING. IN: DANIELA, L. (ED.). DIDACTICS OF SMART PEDAGOGY. CHAM: SPRINGER, 2019. P. 3–21.

ERCOLE, F. F.; MELO, L. S.; ALCOFORADO, C. L. G. C. REVISÃO INTEGRATIVA VERSUS REVISÃO SISTEMÁTICA. REME – REVISTA MINEIRA DE ENFERMAGEM, BELO HORIZONTE, V. 18, N. 1, 2014. DOI: 10.5935/1415-2762.20140001. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PERIODICOS.UFMG.BR/INDEX.PHP/REME/ARTICLE/VIEW/50174](https://periodicos.ufmg.br/index.php/rem/article/view/50174). ACESSO EM: 21 JUL. 2025.

FULGENCIO, SÁNCHEZ-VERA. DEVELOPING EFFECTIVE EDUCATIONAL CHATBOTS WITH GPT: INSIGHTS FROM A PILOT STUDY IN A UNIVERSITY

SUBJECT. TRENDS IN HIGHER EDUCATION, V. 3, N. 1, P. 155–168, 1 MAR. 2024.

HRYTSENKO, VALERII ET AL. THE ROLE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN PERSONALISATION OF THE LEARNING PROCESS. REVISTA EDAPECI, V. 24, N. 3, P. 152–165, 2 DEZ. 2024.

MORANDÍN-AHUERMA, F. WHAT IS ARTIFICIAL INTELLIGENCE? INTERNATIONAL JOURNAL OF RESEARCH PUBLICATION AND REVIEWS, V. 3, P. 1947–1951, 2022.

NASEER, FAWAD ET AL. INTEGRATING DEEP LEARNING TECHNIQUES FOR PERSONALIZED LEARNING PATHWAYS IN HIGHER EDUCATION. HELIYON, V. 10, N. 11, P. E32628, 1 JUN. 2024.

NASEER, FAWAD ET AL. GAME MECHANICS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE PERSONALIZATION: A FRAMEWORK FOR ADAPTIVE LEARNING SYSTEMS. EDUCATION SCIENCES, V. 15, N. 3, P. 301, 1 FEV. 2025.

NEUMANN, ALEXANDER TOBIAS ET AL. AN LLM-DRIVEN CHATBOT IN HIGHER EDUCATION FOR DATABASES AND INFORMATION SYSTEMS. IEEE TRANSACTIONS ON EDUCATION, V. 68, N. 1, P. 103–116, 2025.

PRISMA. PRISMA 2020. PRISMA EXECUTIVE, 2024–2025. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.PRISMA-STATEMENT.ORG/PRISMA-2020](https://www.prisma-statement.org/prisma-2020). ACESSO EM: 20 JUN. 2025.

QIAN, LIMIN; CAO, WEIRAN; CHEN, LIFENG. INFLUENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE ON HIGHER EDUCATION REFORM AND TALENT CULTIVATION IN THE DIGITAL INTELLIGENCE ERA. SCIENTIFIC REPORTS, V. 15, N. 1, P. 1–14, 1 FEV. 2025.

SPIVAKOVSKIY, OLEKSANDR ET AL. ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF MEASURING STUDENTS' ENGAGEMENT IN LEARNING IN THE ONLINE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTION. INFORMATION TECHNOLOGIES AND LEARNING TOOLS, V. 106, N. 2, P. 134–149, 2025.

SUN, CHANGZHI ET AL. PERSONALIZED LEARNING PATH PLANNING FOR HIGHER EDUCATION BASED ON DEEP GENERATIVE MODELS AND QUANTUM MACHINE LEARNING: A MULTIMODAL LEARNING ANALYSIS METHOD INTEGRATING TRANSFORMER, ADVERSARIAL TRAINING AND QUANTUM STATE CLASSIFICATION. DISCOVER ARTIFICIAL INTELLIGENCE, V. 5, N. 1, P. 1–19, 1 MAR. 2025.

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. REIMAGINING THE ROLE OF TECHNOLOGY IN EDUCATION: 2017 NATIONAL EDUCATION TECHNOLOGY PLAN UPDATE. WASHINGTON, D.C.: OFFICE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY, 2017.

XU, XIWEN. AI OPTIMIZATION ALGORITHMS ENHANCE HIGHER EDUCATION MANAGEMENT AND PERSONALIZED TEACHING THROUGH EMPIRICAL ANALYSIS. SCIENTIFIC REPORTS, V. 15, N. 1, P. 1–18, 1 MAR. 2025.

YAVUZ, MEHMET; BALAT, ŞENER; KAYALI, BÜNYAMI. THE EFFECTS OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE SUPPORTED FLIPPED CLASSROOM APPLICATIONS ON LEARNING EXPERIENCE, PERCEPTION, AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE LITERACY IN HIGHER EDUCATION. OPEN PRAXIS, V. 17, N. 2, 1 JUL. 2025.

YUEN, CONNIE LEVINA; SCHLOTE, NADJA. LEARNER EXPERIENCES OF MOBILE APPS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE TO SUPPORT ADDITIONAL LANGUAGE LEARNING IN EDUCATION. JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY SYSTEMS, V. 52, N. 4, P. 507–525, 2024.

ZAWACKI-RICHTER, OLAF ET AL. SYSTEMATIC REVIEW OF RESEARCH ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE APPLICATIONS IN HIGHER EDUCATION – WHERE ARE THE EDUCATORS? INTERNATIONAL JOURNAL OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY IN HIGHER EDUCATION, V. 16, N. 1, P. 39, 2019.

NOTAS SOBRE A ENGENHARIA DE PROMPT: a construção da estilística do discurso no caso do Gemini

Leonardo Mailon Borges
Mestre em Linguística e Língua Portuguesa– Uni-FACEF
leonardoborges@facef.br

Sheila Mara de Melo Rodrigues Chiarelo
Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – Unesp
chiarelosheila@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem intensificado, nas últimas décadas, a presença de sistemas de inteligência artificial (IA) em diferentes esferas da vida social, impactando desde práticas comunicacionais cotidianas até processos complexos de produção do conhecimento, inclusive, nas esferas científica e escolar. Nesse cenário, os chamados *modelos de linguagem grandes* (*Large Language Models* – LLMs) despontam como agentes de mediação discursiva, capazes de interpretar, gerar e reformular textos a partir de instruções humanas. Uma das estratégias centrais para a utilização desses modelos é a chamada engenharia de prompt, compreendida como a elaboração de enunciados capazes de orientar, como projeto de dizer e de orientação ideológica (Volóchinov, 2017), de modo mais eficaz, a resposta da IA.

Assim, além de incorporar uma orientação técnica e tecnicista sobre os comandos, a engenharia de prompt configura-se como prática discursiva situada, ancorada em relações dialógicas (Volóchinov, 2013, 2017; Brait, 2020) entre humanos e máquinas, mediadas por um conjunto de expectativas temáticas, composicionais e estilísticas. Nessa perspectiva, tal prática pode ser analisada à luz da concepção bakhtiniana de enunciado, entendendo-se que cada interação com a IA constitui um ato de linguagem inserido em um contexto socio-histórico específico e permeado por valorações (Bakhtin, 2011, 2013, 2016; Volóchinov, 2013, 2017). Assim, a elaboração de um prompt não se limita à dimensão técnica, posto que envolve projetos discursivos que visam a atender tanto à função comunicativa quanto à adequação às convenções do gênero discursivo mobilizado.

A relevância de estudar a engenharia de prompt como fenômeno discursivo amplia-se diante de dois fatores. Primeiro, porque a popularização de ferramentas baseadas em LLMs, como o Gemini, da Google, tem colocado em evidência a necessidade de compreender como a forma de enunciar influencia diretamente a qualidade, o conteúdo e a pertinência das respostas geradas. Segundo, porque a crescente integração dessas tecnologias em contextos educacionais demanda reflexão sobre seu uso crítico, ético e tecnicamente competente, em consonância

com diretrizes, como as estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), que valoriza a formação para a consciência digital e o letramento tecnológico.

Este artigo, fundamentado em metodologia de análise dialógica do discurso (Bakhtin, 2011; Brait, 2020) de Mikhail Bakhtin e do Círculo, tem, como objetivo, investigar a engenharia de prompt enquanto prática discursiva, tomando como corpus o cotejamento (Bakhtin, 2011; Geraldi, 2012) de dois documentos expedidos pela Google – *Estratégia de comandos* e *Guia de uso do Gemini*. De modo específico, a finalidade da pesquisa é analisar de que maneira diferentes construções de enunciados afetam o formato, o conteúdo e a adequação estilística das respostas fornecidas pelo modelo, verificando a estabilidade relativa (Bakhtin, 2013) do comportamento da IA. Ao articular a análise qualitativa, interpretativa e aplicada dos prompts com o debate sobre letramento digital no ensino, pretende-se contribuir para a compreensão do papel que a competência linguístico-discursiva dos sujeitos desempenha na eficácia técnica e social da interação humano-máquina.

Este estudo adota uma abordagem **qualitativa, interpretativa e aplicada**, orientada pela perspectiva dialógica da linguagem proposta por Mikhail Bakhtin e demais autores do Círculo, ao colocar textos em relação e ao mobilizar, sobretudo, as noções de estilo, forma composicional e gêneros do discurso (Bakhtin, 2011, 2013, 2016). A escolha dessa orientação teórico-metodológica justifica-se pela compreensão de que a engenharia de prompt constitui-se como prática discursiva situada, atravessada por valorações e normas composicionais que modulam a interação entre humanos e modelos de linguagem de maneira relativamente estável (Bakhtin, 2016).

O corpus da pesquisa é composto por dois documentos expedidos pela Google, ambos destinados à instrução de usuários quanto ao uso do modelo Gemini, a saber: ***Informações gerais das estratégia de comandos*** – documento que apresenta diretrizes e boas práticas para a formulação de instruções e consultas; e ***Gemini for Google Workspace: prompting guide 101 (Guia de uso do Gemini)*** – manual de referência sobre a utilização de recursos, funcionalidades e parâmetros do modelo.

A seleção desses documentos se fundamenta em dois critérios: (i) sua natureza prescritiva, voltada à orientação discursiva do usuário; e (ii) sua função de mediação entre a linguagem natural e a resposta da IA, estabelecendo expectativas quanto à adequação temática, estilística e composicional do enunciado, ao sinalizar para uma possível estabilidade relativa (Bakhtin, 2016) das perguntas e respostas suscitadas pela IA.

A análise desenvolve-se em três etapas principais. Primeiramente, é apresentado um panorama acerca dos documentos no que diz respeito à externalização da engenharia de prompt como signo ideológico; em seguida, serão apresentados os conceitos a serem aplicados na leitura dos documentos, para,

enfim, procedermos à leitura aplicada e dialógica, colocando os textos em relação com os conceitos que norteiam os estudos do discurso.

O percurso metodológico deste estudo privilegia a **análise interpretativa**, buscando compreender as relações entre as escolhas linguísticas do prompt e os efeitos de sentido produzidos nas respostas. Além disso, articula-se essa análise ao debate sobre **letramento digital** e consciência crítica no uso de tecnologias, tal como preconiza a BNCC (Brasil, 2017), observando o potencial pedagógico da engenharia de prompt para práticas educativas orientadas ao uso responsável e ético da IA e lançando possibilidades de articulação desses assuntos na educação básica, no que diz respeito ao reconhecimento das práticas culturais digitais.

2. O ENUNCIADO COMO CATEGORIA DIALÓGICA: a construção do discurso da IA

2.1 Existe Estilística em uma IA? Notas Sobre Entonação Expressiva

No ensaio “Questões de estilística no ensino da língua” (2013), deparamo-nos com a trajetória de Mikhail Bakhtin como docente do ensino básico e, por conseguinte, preocupado com as situações correntes dos estudos gramaticais direcionados à formação linguística dos estudantes das séries finais do ensino fundamental até o ensino médio, contemplando a produção de um texto em que, entre os interlocutores possíveis, é imprescindível mencionar o professor de língua materna.

Nessa conjuntura, o texto científico produzido pelo filósofo russo propõe um estudo metodológico que, em suma, revela a importância da presença de uma análise estilística para os estudos da linguagem em sua totalidade contextual e fenomenologicamente dotada de sentido, em que se nota a expressividade e a dramaticidade como elemento constituinte do enunciado enquanto prática social situada como *ato/evento/acontecimento* (Bakhtin, 2010) formador de elos discursivos, ao passo em que:

Toda forma gramatical é, ao mesmo tempo, um meio de representação. Por isso, todas essas formas podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e de expressão, isto é, esclarecidas de uma perspectiva estilística. [...] a escolha é determinada não pela gramática, mas por considerações puramente estilísticas, isto é, pela eficácia representacional e expressiva dessas formas. Por conseguinte, em tais situações é impossível prescindir das explicações estilísticas (Bakhtin, 2013, p. 24-25).

Partindo de alguns pressupostos teórico-analíticos, Bakhtin seleciona o trabalho com a abordagem da sintaxe do período composto sem conjunção, com a finalidade de evidenciar, por meio da análise estilística, as diferentes concepções da entonação e da carga expressiva dos enunciados situados como práticas sociais

fundadas na construção do sentido, isto é, sem a análise purista a qual era norteadora das aulas de língua materna, em que se analisava apenas o nível da frase em sua composição sistematicamente estruturalista. Considerando o contexto de uso de tal função gramatical selecionada, o professor russo estabelece que:

Sem a abordagem estilística, o estudo da sintaxe não enriquece a linguagem escrita e oral dos alunos e, privado de qualquer tipo de significado criativo, não lhes ajuda a criar uma linguagem própria; ele os ensina apenas a analisar a linguagem alheia já criada e pronta. Entretanto, isso já é escolástico (Bakhtin, 2013, p. 28).

Ao descrever e relatar o processo de análise de enunciados pertencentes ao campo literário, como um poema lírico de Púchkin, no contexto das aulas de língua materna, Bakhtin estabelece as noções de expressividade e de entonação como constitutivas de uma instrumentalização fulcral para a composição de uma análise estilística, ao abordar possibilidades de uso do período composto que, em sua gênese, foi construído sem a conjunção e, para fins estilísticos, acrescentou-se a conjunção e verificou-se que houve perda de conteúdo axiológico expresso nos enunciados situados, posto que houve um apagamento da semiose constitutiva da enunciação extra-localizada:

[...] o elemento dramático do período sumiu totalmente: aquela entonação, a mímica e o gesto com a ajuda dos quais expressávamos a dramaticidade interna durante a leitura com voz alta do texto de Púchkin tornaram-se claramente inconvenientes na leitura da nossa reformulação. [...] a frase tornou-se mais literária, muda, para leitura com os olhos: ela não pede mais uma leitura em voz alta. [...] do ponto de vista da expressividade, perdemos muito ao trocar a construção sem conjunção pela com conjunção (Bakhtin, 2013, p. 31).

Sob esse prisma de aplicação teórico-metodológica, para reforçar a análise, o filósofo postula que “Ao tornar lógicas as relações entre as orações simples por meio da introdução das locuções conjuntivas, destruímos a dramaticidade evidente e viva do período puchkiniano” (Bakhtin, 2013, p. 36).

Nesse espectro de análise de enunciados compreendidos como força comunicativo-situacional das cargas expressivas e do viés da entonação e da dramatização compreendida na semiose das diferentes práticas sociais desempenhadas pela condição humana socio-historicamente situada em uma esfera e em um contexto axiológico (Volóchinov, 2017), Bakhtin promove uma reflexão sobre a noção de língua atrelada à formação do pensamento na perspectiva da análise estilística aplicada ao estudo da língua materna, revelando que o sujeito atua sobre os atos de linguagem engendrados na cultura, a saber, por fim, que:

A língua tem ainda uma influência poderosa sobre o pensamento daquele que está falando. O pensamento criativo, original, investigativo, que não se afasta da riqueza e da complexidade da vida, não é capaz de se desenvolver nas formas da linguagem impessoal, uniformizada, não metafórica, abstrata e livresca. O destino posterior das capacidades criativas de um jovem depende em muito da linguagem com a qual ele se

forma no ensino médio. O professor tem essa responsabilidade (Bakhtin, 2013, p. 42-43).

2.2 A Estilística Materializada na Vida e na IA: Notas Sobre os Gêneros do Discurso

De acordo com Bakhtin (2016), o conceito de **gênero do discurso** envolve formas relativamente estáveis de enunciados socialmente reconhecidas, cada uma com sua temática, forma e estilo característicos. O gênero organiza as expectativas do interlocutor quanto ao conteúdo e à forma, sendo fundamental para a comunicação eficaz.

A **forma composicional**, como explicita Bakhtin (2016), é a maneira como os elementos do enunciado se organizam internamente para gerar sentido. Já o **estilo** é o conjunto de escolhas lexicais, sintáticas e expressivas que refletem a posição do locutor e a situação de comunicação (Bakhtin, 2016).

Vislumbra-se, nesse viés, que esses conceitos se aplicam diretamente à engenharia de prompt, ao passo em que cada comando pode ser visto como um enunciado situado em um gênero pertencente a uma esfera e estruturado com uma forma composicional e estilo específicos, que influenciam a resposta da IA por meio do que se poderia associar como orientação discursiva na e pela interação (Volóchinov, 2013).

Volóchinov (2017) argumenta que o signo, em sua semiose diversa, é inseparável do contexto social e ideológico em que está inserido. De fato, a linguagem é um campo de forças sociais e ideológicas em luta, em que o enunciado é um ato de posicionamento (Volóchinov, 2017).

A prática da engenharia de prompt, como podem revelar os documentos norteadores, nesse sentido, não é neutra: o usuário “fala” para o modelo de linguagem de modo que carrega projetos de dizer, escolhas ideológicas e sociais, que se manifestam no estilo e no gênero do prompt. Contudo, o que se percebe, de antemão, é que há a necessidade de se conscientizar sobre o uso de uma IA para que as respostas atendam às expectativas do humano.

3. ENGENHARIA DE PROMPT: compreensões dialógicas²

3.1 Estratégias de Comando na Interação com Modelos de Linguagem

No contexto da engenharia de prompt, as estratégias de comando constituem um conjunto de práticas voltadas à formulação intencional de solicitações

² Todas as discussões desta seção estão amparadas na leitura dos dois documentos disponíveis nas Referências, a saber *Informações gerais das estratégias de comandos* – documento que apresenta diretrizes e boas práticas para a formulação de instruções e consultas; e *Gemini for Google Workspace: prompting guide 101 (Guia de uso do Gemini)*. Tais documentos oferecem um conjunto estruturado de orientações sobre a formulação de comandos para interação com modelos de linguagem avançados.

que orientem a resposta do modelo de maneira mais precisa e relevante. Não existe uma única forma “correta” de elaborar um prompt, considerando-se, inclusive, a irrepetibilidade dos enunciados (Bakhtin, 2016), ao pensarmos no ponto de vista teórico adotado neste estudo. Entretanto, há abordagens recorrentes que podem influenciar significativamente o desempenho do sistema. A escolha da estratégia mais adequada dependerá tanto do objetivo comunicativo quanto do estilo desejado na resposta (Google, 2025).

Modelos de linguagem de grande porte (LLMs), como o Gemini, operam a partir de extensos volumes de dados textuais utilizados em seu treinamento, por meio dos quais aprendem padrões e relações entre diferentes unidades linguísticas. Assim, quando recebem um prompt, funcionam como um sofisticado mecanismo de previsão contextual, análogo a um preenchimento automático altamente avançado, antecipando a sequência textual mais provável de acordo com os elementos fornecidos (Google, 2025).

Dessa forma, projetar um comando implica considerar os fatores que influenciam essa previsão: escolha lexical, estrutura sintática, grau de especificidade, delimitação temática e indicação de estilo ou formato da resposta, o que pressupõe uma orientação social para os enunciados construídos sob esses contextos. Cada um desses elementos pode alterar significativamente o resultado, desde a seleção de informações até a entonação expressiva adotada pelo modelo na relação com o sujeito.

O desenvolvimento de comandos segue, idealmente, um fluxo de trabalho iterativo. Esse processo, denominado engenharia de comando, envolve a definição clara dos objetivos e resultados esperados, a formulação inicial do prompt, sua testagem sistemática e a análise crítica das respostas geradas. A partir dessa avaliação, identificam-se ajustes necessários, refinando-se a formulação para atingir maior precisão e adequação às necessidades da interação (Google Cloud, 2024).

3.2. Criação de um Comando Eficaz

A eficácia de um comando direcionado a modelos de linguagem, como o Gemini, depende essencialmente de dois aspectos interligados: o conteúdo e a estrutura da solicitação.

O conteúdo refere-se à completude e à relevância das informações fornecidas para a realização da tarefa. Para que o modelo conclua a tarefa com precisão, é indispensável que receba instruções claras, exemplos ilustrativos e dados contextuais que possam eliminar ambiguidades e orientar adequadamente a geração da resposta. Quando um comando é lacônico ou carece de um contexto suficiente, há maior probabilidade de que o modelo produza respostas incompletas,

imprecisas ou desalinhadas com a intenção original do usuário (Google Cloud, 2024).

Além da qualidade do conteúdo, a forma como as informações são organizadas, ou seja, a estrutura do comando, exerce papel fundamental na interpretação do modelo. A disposição lógica das informações, a rotulagem explícita de seções e o emprego de delimitadores, como aspas, travessões ou marcadores, funcionam como guias que facilitam a identificação e o processamento de cada componente da solicitação. Essa organização estruturada permite que o modelo navegue pelo prompt com maior clareza, reduzindo ambiguidades e promovendo uma resposta mais coerente e focada.

Portanto, uma estrutura bem elaborada atua como um mapa que orienta o percurso do modelo durante a geração do texto, maximizando tanto a clareza quanto a qualidade do resultado final. O equilíbrio entre um conteúdo completo e uma estrutura clara e organizada é determinante para que os comandos produzam respostas eficazes, alinhadas às expectativas e necessidades do usuário. Assim, compreender e aplicar esses dois aspectos é fundamental para a otimização da interação entre humanos e sistemas de inteligência artificial baseados em linguagem (Google Cloud, 2024).

Ao integrar conteúdo completo e estrutura organizada, o comando transforma-se em um dispositivo robusto, capaz de orientar o LLM não apenas na escolha das informações, mas também no formato e na coerência da resposta gerada, o que, de fato, materializa, nos enunciados, a coparticipação dada pela atitude responsiva ativa (Bakhtin, 2016) nas interações propostas.

A aplicação prática de estratégias de comando exige uma abordagem experimental e adaptativa. Cada interação com o modelo de linguagem grande (LLM) oferece dados valiosos sobre a forma como o sistema interpreta e prioriza as informações fornecidas. Essas informações permitem ao usuário ajustar progressivamente seu comando, aprimorando a precisão e a relevância das respostas geradas (Google, 2025).

Dessa maneira, a elaboração de prompts eficazes envolve um processo contínuo de teste, avaliação e refinamento. Por meio de ajustes iterativos, o usuário pode identificar quais construções linguísticas, níveis de detalhamento e formatos produzem os melhores resultados, adaptando a formulação do comando às particularidades da tarefa e do contexto.

Essas estratégias dinâmicas evidenciam a importância da experimentação na engenharia de prompt, consolidando a interação entre humano e máquina como um diálogo em evolução, no qual a performance do LLM é calibrada para melhor atender às demandas comunicativas e estilísticas do usuário. Assim, tais práticas demonstram que o domínio da engenharia de envolve um processo reflexivo e cíclico, no qual a interação humano-máquina se refina a partir de ajustes

progressivos dados por um sujeito que possua letramento digital (Brasil, 2017). Ao mesmo tempo, evidencia-se que o comando não é apenas um instrumento de entrada de dados, mas um ato discursivo consciente que molda o próprio estilo do enunciado gerado, garantindo a unidade do que se enuncia (Google, 2025).

3.3. As quatro dimensões fundamentais na formulação de prompts eficazes no contexto do google workspace

Um prompt pode ser entendido como um iniciador de conversa com o assistente movido por IA, sendo comum a elaboração de múltiplos prompts conforme a conversa se desenvolve. Apesar das possibilidades praticamente ilimitadas, algumas práticas recomendadas consistentes – de acordo com o que instrui o Guia - podem ser aplicadas imediatamente para otimizar a interação (Google Cloud, 2024).

Ao construir um prompt para interagir com modelos de linguagem avançados, como o Gemini, no Google Workspace, é essencial considerar quatro dimensões principais que influenciam diretamente a qualidade e a relevância das respostas geradas: *persona*, *tarefa*, *contexto* e *formato*. Cada uma dessas dimensões atua como um componente estratégico na composição do enunciado, contribuindo para o alinhamento entre a intenção do usuário e o desempenho do modelo, o que permite que se delimite aspectos estilísticos e composicionais dos prompts (Google Cloud, 2024).

Persona diz respeito à identidade ou papel que o modelo deve assumir ao responder ao prompt. Atribuir uma *persona* específica — como “especialista em marketing digital”, “professor de história” ou “assistente jurídico” — orienta o modelo a adotar um tom, vocabulário e nível de complexidade adequados à função desejada. Essa construção influencia não apenas o conteúdo informativo, mas também a postura discursiva e a abordagem comunicativa do sistema, favorecendo respostas contextualizadas e coerentes com as expectativas do usuário.

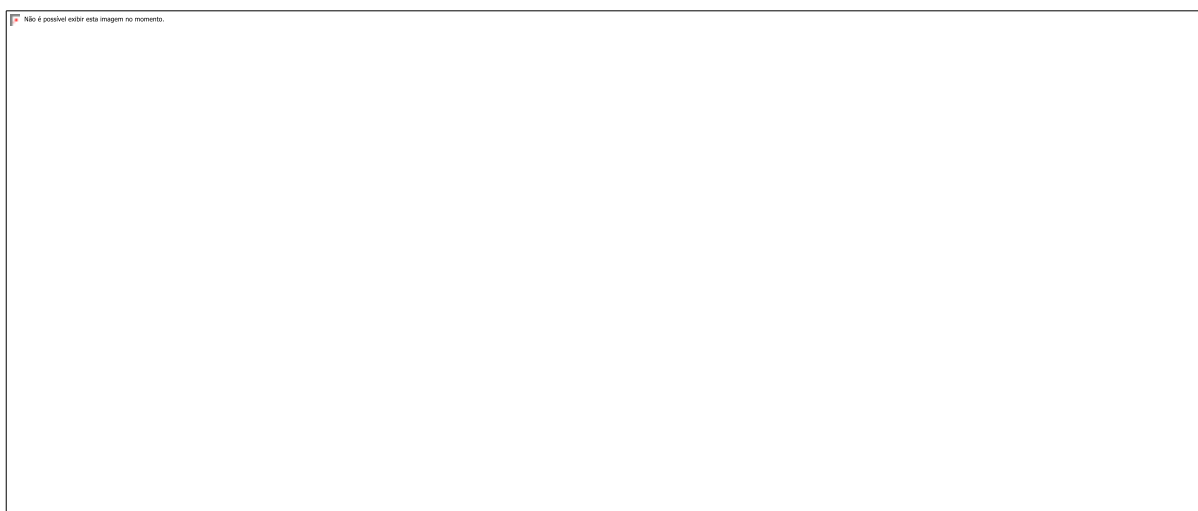
Tarefa refere-se à ação que o modelo deve executar. Definir claramente o que se espera — seja resumir um texto, elaborar uma argumentação, criar uma lista de ideias, traduzir um trecho ou gerar um código — é crucial para direcionar o processo de geração textual. Uma descrição precisa da tarefa evita ambiguidades e orienta o modelo a focar nos aspectos essenciais da solicitação, aumentando a eficiência e a pertinência do resultado. Aqui, ocorre uma aproximação com a própria noção de gêneros do discurso, no que diz respeito à estrutura composicional dos tipos relativamente estáveis de enunciado.

Contexto compreende as informações adicionais que sustentam o prompt, fornecendo referências e delimitações que ajudam o modelo a interpretar corretamente a solicitação. O contexto pode incluir dados prévios, histórico de

conversas, detalhes específicos do tema ou quaisquer elementos que ampliem a compreensão da situação. Ao incorporar contexto relevante, o usuário amplia a capacidade do modelo de gerar respostas coerentes, conectadas e adequadas às circunstâncias apresentadas.

Por fim, *formato* diz respeito à estrutura e ao estilo desejados para a resposta. Definir o formato esperado — seja uma redação formal, um resumo conciso, uma lista enumerada, uma tabela comparativa ou um diálogo — orienta o modelo a organizar o conteúdo segundo parâmetros específicos, o que materializa a existência de uma relativa estilística da IA, considerando-se a participação do humano na construção dos enunciados, sem álibis para a existência (Bakhtin, 2010). Essa definição contribui para a clareza e a usabilidade da resposta, adequando-a ao propósito comunicativo e facilitando a aplicação prática do resultado gerado.

Imagem 1 – As quatro dimensões fundamentais na formulação de prompts eficazes



Fonte: GOOGLE CLOUD, 2024.

Em conjunto, essas quatro dimensões formam a base para a formulação de prompts eficazes, capazes de guiar os modelos de linguagem a produzirem respostas não apenas corretas, mas também estilisticamente adequadas e alinhadas às demandas do usuário. Compreender e aplicar esses elementos permite explorar o potencial máximo do Gemini e de outras inteligências artificiais generativas, elevando a interação a um nível de coautoria discursiva sofisticada.

3.4. Práticas discursivas na comunicação com o Gemini

Para estabelecer uma interação eficaz com o modelo Gemini no ambiente do Google Workspace, torna-se imprescindível a adoção de práticas que aprimorem a comunicação entre o usuário e a inteligência artificial, assegurando respostas mais coerentes e alinhadas aos objetivos propostos.

Inicialmente, recomenda-se a utilização da linguagem natural, caracterizada pela formulação de enunciados como se houvesse um diálogo com outro interlocutor humano. A expressão de pensamentos completos em enunciados objetivos favorece a compreensão precisa da intenção subjacente ao comando, minimizando ambiguidades e potenciais interpretações equivocadas pelo modelo (Google Cloud, 2024).

Ademais, é fundamental que os prompts sejam elaborados de maneira específica e iterativa. A clareza na indicação do que se espera do Gemini — seja a produção de um resumo, a redação de um texto, a modulação do tom ou a criação de novo conteúdo —, aliada ao fornecimento do máximo de contexto possível, potencializa a capacidade do modelo em responder com fidelidade às demandas, promovendo uma interação mais eficiente (Google Cloud, 2024).

A concisão configura-se igualmente como uma característica desejável na formulação dos comandos. Embora seja necessário garantir a clareza e especificidade, deve-se evitar construções excessivamente complexas e o emprego de jargões técnicos que possam comprometer a compreensão do prompt. Solicitações objetivas e sucintas tendem a gerar respostas mais precisas e pertinentes.

A concepção da interação como um processo conversacional constitui outra estratégia relevante. Caso as respostas iniciais não satisfaçam as expectativas ou possam ser aprimoradas, recomenda-se a realização de ajustes progressivos por meio de prompts complementares. Esse ciclo iterativo de revisão e refinamento é crucial para otimizar a qualidade dos resultados obtidos pela inteligência artificial.

Embora os avanços da IA generativa proporcionem possibilidades inovadoras e em constante evolução, é importante reconhecer sua capacidade residual de produzir respostas imprevisíveis em determinados contextos. Dessa forma, a revisão criteriosa dos conteúdos gerados é recomendada para assegurar clareza, pertinência e exatidão antes de sua aplicação prática.

Por fim, destaca-se que a inteligência artificial atua como ferramenta auxiliar do usuário, cabendo a este a responsabilidade última pelo resultado final obtido.

Adicionalmente, a divisão de tarefas complexas em múltiplos prompts relacionados revela-se uma estratégia eficaz, permitindo que o modelo execute cada etapa com maior precisão. A inclusão de restrições específicas, tais como limites de caracteres ou número de opções geradas, contribui para orientar a produção textual em conformidade com as expectativas do usuário (Google Cloud, 2024).

Outro aspecto relevante reside na adequação do tom da resposta ao público-alvo. O usuário pode solicitar que o Gemini adote registros formais, informais, técnicos, criativos ou descontraídos, conforme o objetivo comunicativo

estabelecido, o que revela que essa fonte produtora é multifacetada e deve estar a serviço de um sujeito que age conscientemente no meio digital.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a engenharia de prompt, compreendida à luz da perspectiva dialógica do discurso, transcende a dimensão meramente técnica da interação com modelos de linguagem. Trata-se de um ato discursivo concreto, situado historicamente, no qual o sujeito planeja seu dizer por meio de um projeto de dizer que se materializa nas formas temáticas, composicionais e estilísticas que orientam responsivamente a produção da inteligência artificial. Nesse sentido, confirma-se a assertiva de Bakhtin (2016, p. 26) de que o enunciado só se revela na e pela interação e, portanto, está sempre atravessado por relações valorativas e responsivas.

O cotejamento entre os documentos *Estratégia de comandos* e *Guia de uso do Gemini* revelou que as quatro dimensões centrais, a saber: persona, tarefa, contexto e formato configuram um gênero discursivo relativamente estável, no qual a forma composicional e o estilo influenciam a materialidade da resposta. Tal constatação alinha-se à proposição de Bakhtin a respeito da estabilidade relativa dos enunciados produzidos na cultura, reiterando que a produção da IA é moldada pelo viés ideológico de orientação social estabelecido pelo humano.

Do ponto de vista conceitual, a análise corrobora a premissa de Volóchinov (2017, p. 123) de que “todo signo é ideológico” e, portanto, carrega marcas do contexto social e das posições assumidas pelo locutor. Ao formular um prompt, o usuário inscreve nesse signo um projeto de dizer que orienta não apenas o conteúdo, mas também a postura discursiva adotada pela IA, evidenciando que “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” (Volóchinov, 2017, p. 99).

Do ponto de vista aplicado, reforça-se a necessidade de um letramento digital crítico, em consonância com a BNCC (Brasil, 2017), que capacite o sujeito a atuar como coautor na interação com modelos de linguagem. Essa competência envolve compreender que o comando não é um simples input, mas um enunciado dotado de valor social e estético, cuja construção deve ser consciente, ética e tecnicamente adequada, razão pela qual a educação linguística precisa integrar as práticas discursivas mediadas por IA.

Conclui-se, portanto, que a engenharia de prompt, quando utilizada com os recursos conscientemente, constitui uma prática social que exige do usuário domínio das dimensões composicionais e estilísticas para potencializar a pertinência e a qualidade da resposta gerada. Como desdobramento, recomenda-se que futuras pesquisas ampliem o corpus para incluir interações efetivas em contextos educacionais e profissionais, investigando a estabilidade relativa dos enunciados e as possibilidades de variação estilística na aplicação de casos. Tal aprofundamento

poderá contribuir para o desenvolvimento de metodologias pedagógicas (e, por vezes, ativas) que explorem, de forma crítica e criativa, o potencial coautoral da interação humano-IA.

REFERÊNCIAS

A CONSTRUÇÃO DA ENUNCIÇÃO E OUTROS ENSAIOS. SÃO CARLOS: PEDRO & JOÃO EDITORES, 2013.

BAKHTIN, MIKHAIL MIKHAILOVITCH. OS GÊNEROS DO DISCURSO. TRADUÇÃO DE PAULO BEZERRA. SÃO PAULO: 34, 2016.

BRAIT, BETH. ANÁLISE E TEORIA DO DISCURSO. IN: BRAIT, B. (ORG.). BAKHTIN: OUTROS CONCEITOS-CHAVE. SÃO PAULO: CONTEXTO, P. 9-31, 2020.

BRASIL. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. VERSÃO FINAL, S/D. DISPONÍVEL EM: [HTTP://BASENACIONALCOMUM.MEC.GOV.BR/IMAGES/BNCC_EI_EF_110518_VERSAOFINAL_SITE.PDF](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/bncc_ei_ef_110518_VERSAOFINAL_SITE.PDF). ACESSO EM 26 JUL. 2025.

GERALDI, JOÃO WANDERLEI. HETEROCIENTIFICIDADE NOS ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. . IN: GRUPO DE ESTUDOS DO DISCURSO – GEGE (ORG.). PALAVRAS E CONTRAPALAVRAS: ENFRENTANDO QUESTÕES DA METODOLOGIA BAKHTINIANA. SÃO CARLOS: PEDRO & JOÃO EDITORES, 2012, P.19-39.

GOOGLE CLOUD. INFORMAÇÕES GERAIS DAS ESTRATÉGIAS DE COMANDOS [ONLINE]. IN: GENERATIVE AI ON VERTEX AI. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://CLOUD.GOOGLE.COM/VERTEX-AI/GENERATIVE-AI/DOCS/LEARN/PROMPTS/PROMPT-DESIGN-STRATEGIES?HL=PT-BR](https://cloud.google.com/vertex-ai/generative-ai/docs/learn/prompts/prompt-design-strategies?hl=pt-br). ACESSO EM: 30 JUL. 2025.

GOOGLE. GEMINI FOR GOOGLE WORKSPACE: PROMPTING GUIDE 101. [S. L.]: GOOGLE, [2024]. 13 P. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://SERVICES.GOOGLE.COM/FH/FILES/MISC/GEMINI-FOR-GOOGLE-WORKSPACE-PROMPTING-GUIDE-101.PDF](https://services.google.com/fh/files/misc/gemini-for-google-workspace-prompting-guide-101.pdf). ACESSO EM: 10 AGO. 2025.

METODOLOGIA DAS CIÊNCIAS HUMANAS. IN: _____. ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL. PREFÁCIO À EDIÇÃO FRANCESA TZVETAN TODOROV; INTRODUÇÃO E TRADUÇÃO DO RUSSO PAULO BEZERRA. 6ª ED. SÃO PAULO: EDITORA WMF MARTINS FONTES, 2011, P. 393-410.

PARA UMA FILOSOFIA DO ATO RESPONSÁVEL. TRADUÇÃO DE VALDEMIR MIOTELLO E CARLOS ALBERTO FARACO. SÃO CARLOS: PEDRO & JOÃO EDITORES, 2010.

QUESTÕES DE ESTILÍSTICA NO ENSINO DA LÍNGUA. TRADUÇÃO: SHEILA GRILLO E EKATERINA VÓLKOVA AMÉRICO. SÃO PAULO: 34, 2013.

VOLÓCHINOV, VALENTÍN NIKOLÁIEVITCH. MARXISMO E FILOSOFIA DA LINGUAGEM. PROBLEMAS FUNDAMENTAIS DO MÉTODO SOCIOLOGICO NA CIÊNCIA DA LINGUAGEM. SÃO PAULO: EDITORA 34, 2017. (TRADUÇÃO, ENSAIO INTRODUTÓRIO, GLOSSÁRIO E NOTAS DE S. V. C. GRILLO E E. V. AMÉRICO). SÃO PAULO: EDITORA 34, 2017.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O PROFESSOR DE APOIO: discussão sobre as diferenças e semelhanças na perspectiva da inclusão

Stephanie Cristine Alves
Doutoranda em Educação pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto da USP - Universidade de São Paulo.
stephanie.alves@unesp.br

Cristina Cinto Araújo Pedroso
Professora Doutora na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
da USP - Universidade de São Paulo
cpedroso@ffclrp.usp.br

1. INTRODUÇÃO

A construção de sistemas educacionais mais inclusivos tem demandado mudanças estruturais e pedagógicas nas escolas, especialmente no que se refere à atuação de profissionais especializados no apoio ao processo de escolarização de estudantes com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) assegura o direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como ao suporte de profissionais de apoio quando necessário. Entretanto, observa-se que a convivência simultânea dessas duas figuras nas escolas – o professor de AEE e o professor de apoio – ainda gera dúvidas, tanto no âmbito pedagógico quanto na gestão escolar, sobretudo no que diz respeito às funções específicas de cada um.

Diversos estudos abordam o papel do professor de apoio na educação inclusiva, ressaltando sua importância como mediador no processo de aprendizagem e como colaborador direto do professor regente (Pereira; Freitas, 2020; Passos; Lamonier, 2022). Ao mesmo tempo, o AEE é compreendido como um serviço pedagógico especializado, voltado à eliminação de barreiras e à promoção da autonomia dos estudantes público-alvo da educação especial (Burchert, 2018; Freiburger; Sardagna, 2022). Apesar da relevância de ambos os profissionais, ainda há lacunas quanto à compreensão das atribuições que lhes competem e sobre como se articulam no cotidiano escolar.

Além da literatura acadêmica, publicações técnicas também têm buscado esclarecer esses papéis. O professor de apoio atua de forma mais direta na mediação das atividades dentro da sala de aula comum, enquanto o AEE é ofertado em ambiente específico, no contraturno, com planejamento pedagógico individualizado (Neuroconecta, 2025). A definição sobre a necessidade de apoio deve ser feita pela equipe escolar, considerando as demandas específicas de cada estudante. Essas abordagens evidenciam a complexidade do tema e reforçam a

importância de aprofundar o debate à luz da legislação, da prática docente e da organização pedagógica (Diversa, 2025).

Diante desse contexto, o objetivo geral deste trabalho é discutir as semelhanças e diferenças entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de apoio, com base em uma análise teórica fundamentada na literatura acadêmica e em fontes técnicas atualizadas. Como objetivos específicos, busca-se: (a) caracterizar as funções atribuídas ao AEE e ao professor de apoio segundo os marcos legais e a literatura científica; e (b) identificar os pontos de convergência e divergência entre os dois profissionais na perspectiva da inclusão escolar.

A escolha por esse tema se justifica pela importância de esclarecer os papéis que cada profissional desempenha no processo de escolarização de estudantes com deficiência, contribuindo para uma atuação mais eficaz e articulada entre os diferentes agentes envolvidos na educação inclusiva. A eventual confusão entre os papéis do AEE e do professor de apoio pode comprometer a qualidade do atendimento e a efetivação dos direitos educacionais desses estudantes nas instituições educacionais. Assim, espera-se que este estudo colabore para ampliar a compreensão dos gestores, professores e pesquisadores da área da educação.

O presente trabalho adotou uma abordagem qualitativa por meio de uma revisão sistemática de literatura. A seleção do material foi realizada a partir da base de dados do Google Acadêmico, utilizando a chave de pesquisa “AEE e professor apoio” em qualquer idioma. Houve um retorno de aproximadamente 25.900 resultados segundo a base e foram analisados os títulos e resumos dos resultados das três primeiras páginas da busca, totalizando 13 trabalhos selecionados por estarem mais pertinentes ao tema e com contribuições potenciais à discussão. Para seleção, foram considerados artigos científicos divulgados em periódicos ou anais de eventos acadêmicos, dissertações e teses, e documentos oriundos de órgãos oficiais, todos em língua portuguesa.

Além da mencionada busca, foram incorporadas três referências adicionais de domínio público, publicadas em portais especializados em educação inclusiva ou sendo legislações pertinentes. A utilização dessas fontes complementares foi considerada pela clareza na delimitação das funções desempenhadas pelos mencionados atores educacionais, contribuindo para a discussão teórica proposta.

2. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROFESSOR DE APOIO

A educação inclusiva no Brasil tem evoluído com base em marcos legais e práticas pedagógicas que buscam assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, em especial aqueles que compõem o público-alvo da educação especial. Nesse contexto, emergem as figuras do

profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do professor de apoio. Ambos estão envolvidos na construção de um sistema educacional inclusivo, mas possuem papéis distintos e complementares que muitas vezes geram confusões na prática escolar.

Para organizar a discussão, esta seção será dividida em três subtítulos, quais sejam:

2.1 A atuação do AEE no contexto da inclusão escolar;

2.2 O professor de apoio e sua inserção no cotidiano escolar; e

2.3 Diferenças e complementaridades entre o AEE e o professor de apoio.

2.1 A Atuação do AEE no Contexto da Inclusão Escolar

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma modalidade de ensino prevista legalmente e organizada para atender às especificidades do público-alvo da educação especial, conforme delineado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Este atendimento não substitui o ensino comum, mas o complementa, tendo como objetivo principal eliminar as barreiras que impedem a plena participação e aprendizagem dos estudantes.

Segundo Burchert (2018), o AEE é ofertado no contraturno das aulas regulares, em salas de recursos multifuncionais, onde o professor especializado atua com foco na acessibilidade pedagógica, na promoção da autonomia e no desenvolvimento de habilidades específicas. Isso inclui o uso de tecnologias assistivas, adaptações curriculares e a elaboração de estratégias personalizadas.

A atuação do professor do AEE exige formação específica em educação especial, bem como conhecimento aprofundado sobre as deficiências atendidas e sobre as possibilidades de intervenção pedagógica. Freiburger e Sardagna (2022) destacam que esse profissional não apenas realiza atividades pedagógicas individuais, mas também colabora com o professor regente, sugerindo adaptações curriculares e avaliativas.

Matos (2012) reforça que a efetivação do AEE nas redes públicas de ensino exige não apenas a alocação de professores especializados, mas também condições institucionais adequadas, como a existência de salas de recursos equipadas, materiais acessíveis e planejamento pedagógico coerente com as diretrizes da inclusão. A autora destaca que, muitas vezes, o AEE é implantado de forma fragmentada, sem articulação com o projeto pedagógico da escola ou com os demais profissionais envolvidos no processo de escolarização. Essa desarticulação compromete o objetivo do serviço, que deveria estar centrado na construção de

acessos ao currículo comum e na eliminação de barreiras à aprendizagem. Ao apontar tais desafios, Matos (2012) contribui para o entendimento de que o AEE, para além de um espaço físico ou de uma prática individual, deve ser reconhecido como parte integrante de uma proposta pedagógica inclusiva e sistêmica.

Russo (2024) enfatiza que o AEE deve ser entendido como um direito e não como um privilégio, devendo estar institucionalizado e não ser condicionado à boa vontade das escolas. Ainda que sua execução varie conforme as condições estruturais e administrativas, é imprescindível que as redes de ensino garantam sua oferta com qualidade.

Nunes e Negócio (2016) lembram que o AEE também contempla o apoio à família e à comunidade escolar, promovendo a compreensão sobre as potencialidades dos estudantes e favorecendo uma cultura inclusiva. Assim, o professor do AEE atua não só com o aluno, mas também na articulação com os demais profissionais da escola.

Além das atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais, é esperado que o professor do AEE atue na elaboração de materiais pedagógicos acessíveis, no apoio à elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), e na proposição de ações que fortaleçam a inclusão em sala de aula. Isso o coloca como peça-chave na articulação entre o ensino comum e o atendimento especializado.

De acordo com Silva, Barbosa e Ferreira (2022), a ação do AEE deve considerar não apenas as deficiências, mas as potencialidades dos alunos, utilizando abordagens pedagógicas centradas na valorização da diferença. Tal perspectiva rompe com a lógica de “déficit” que porventura é associada à educação especial.

O papel do AEE vai além do atendimento direto ao estudante, envolvendo também a formação continuada de professores e a sensibilização da comunidade escolar quanto às práticas inclusivas. Nesse sentido, sua atuação possui caráter preventivo e interventivo, contribuindo com o desenvolvimento de uma cultura escolar mais justa e acolhedora.

Por fim, a efetividade do AEE está diretamente relacionada à clareza de suas atribuições no Projeto Político-Pedagógico da escola, à disponibilidade de recursos didáticos e tecnológicos, e ao compromisso das gestões escolares com a política de inclusão. Sua função é estratégica na construção de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes.

2.2 O Professor de Apoio e sua Inserção no Cotidiano Escolar

O professor de apoio, por sua vez, é um profissional que atua prioritariamente no ambiente da sala de aula comum, colaborando diretamente com

o professor regente. Sua presença visa favorecer a participação dos estudantes com deficiência nas atividades escolares cotidianas, promovendo a mediação necessária para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira mais equitativa.

Segundo Passos e Lamonier (2022), o professor de apoio realiza um trabalho pedagógico de acompanhamento, não de substituição. Sua função não é repetir ou simplificar o conteúdo, mas colaborar para que o aluno compreenda as atividades propostas, propondo alternativas, adaptações ou outras formas de apresentação do conhecimento.

Medeiros e Santana (2024) analisam que a atuação do professor de apoio é fundamental para reduzir barreiras pedagógicas e atitudinais, especialmente quando há resistências por parte de professores regentes. Sua atuação, contudo, precisa ser bem definida institucionalmente, para não gerar sobreposição de papéis ou dependência por parte do estudante.

Santos (2019) afirma que o apoio pedagógico deve ser contextualizado dentro de uma proposta de inclusão ampla, em que a responsabilidade pelo ensino continua sendo compartilhada por todos os profissionais da escola. Nesse sentido, o professor de apoio também assume uma função formativa, ao colaborar para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas por parte dos docentes da sala regular.

Silva (2016) propõe o termo "segundo professor" para designar essa função, ressaltando que não se trata de um auxiliar ou de um agente técnico, mas de um profissional docente, com responsabilidade pedagógica e com formação adequada para lidar com as demandas da inclusão escolar.

A atuação do professor de apoio também é tema de debate em documentos e orientações de redes de ensino. A plataforma Diversa (2025) destaca que a definição sobre a necessidade deste profissional deve ser feita com base em avaliações pedagógicas e institucionais, evitando a generalização ou a atribuição indevida de funções.

Na prática escolar, segundo Oliveira (2015), a efetividade do trabalho do professor de apoio está diretamente relacionada à existência de formação continuada e de momentos de planejamento conjunto com os demais professores, para que o trabalho seja integrado e não paralelo.

Pereira e Freitas (2020) destacam que o professor de apoio pode assumir diferentes formatos de atuação, conforme as necessidades específicas dos estudantes. Em alguns casos, ele atua com foco em um único aluno, e em outros, atende um grupo de estudantes com características semelhantes. Essa flexibilidade exige planejamento e acompanhamento constante.

Além do apoio direto ao estudante, esse profissional pode atuar como ponte entre a escola e a família, auxiliando na comunicação e na construção de

estratégias pedagógicas que valorizem o protagonismo do aluno. Sua atuação, portanto, é multifacetada e vai além da simples presença em sala.

Como reforça Araruna (2018), o professor de apoio precisa ser reconhecido como parte da equipe pedagógica da escola, participando das reuniões pedagógicas, da elaboração de planos educacionais e do processo avaliativo. Sua integração ao coletivo docente é essencial para que sua atuação seja efetiva e valorizada institucionalmente.

2.3 Diferenças e Complementaridades entre o AEE e o Professor de Apoio

Embora ambos os profissionais tenham como objetivo central a promoção da aprendizagem e da inclusão, suas funções se distinguem tanto na forma quanto na finalidade. O AEE é um serviço educacional especializado, ofertado no contraturno, com foco na acessibilidade e na autonomia, enquanto o professor de apoio atua no tempo e espaço da sala regular, promovendo a participação e a mediação das atividades.

O AEE é planejado de forma personalizada e intervém diretamente nas barreiras de aprendizagem, enquanto o professor de apoio tem papel colaborativo e não substitutivo, atuando junto ao aluno e ao professor da sala regular. Essa distinção, embora conceitualmente clara, nem sempre é compreendida ou aplicada de forma correta nas escolas (Neuroconecta, 2025).

A literatura evidencia que a confusão entre os papéis pode prejudicar a efetividade das ações inclusivas. Quando não há delimitação clara das funções, existe o risco de o professor de apoio ser visto como responsável exclusivo pelo estudante com deficiência, retirando a corresponsabilidade do professor regente e dos demais profissionais.

Da mesma forma, a atuação do AEE pode ser erroneamente percebida como um reforço escolar paralelo, voltado apenas para "recuperação de conteúdos", quando na verdade sua finalidade está centrada na construção de acessos curriculares e desenvolvimento de autonomia.

Um elemento importante de diferenciação reside no planejamento pedagógico. Enquanto o AEE trabalha com um plano individualizado (PAEE), elaborado a partir das necessidades específicas do aluno, o professor de apoio atua integrado ao planejamento coletivo da turma, contribuindo para sua adaptação e acessibilidade.

A temporalidade da atuação também é distinta: o AEE acontece em contraturno e pode envolver ações individuais ou em pequenos grupos; já o professor de apoio atua em tempo real com a turma, compartilhando os desafios e dinâmicas da aula regular.

Para fins de sistematização, apresenta-se a seguir um quadro comparativo entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de apoio, destacando os principais elementos que diferenciam e aproximam essas duas atuações (Quadro 1).

Quadro 1: Comparação entre AEE e professor de apoio

Aspecto	AEE	Professor de Apoio
Local de atuação	Sala de recursos ou ambiente especializado	Sala de aula comum
Horário de atuação	Contraturno	Turno regular do estudante
Função principal	Eliminar barreiras e promover autonomia	Mediar atividades e facilitar participação
Planejamento	Individualizado, centrado no estudante	Integrado às atividades da sala regular
Formação exigida	Formação em educação especial	Formação pedagógica adequada
Relação com o professor regente	Colabora e orienta	Atua em parceria direta

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Apesar das diferenças, os profissionais compartilham o compromisso com a inclusão escolar. Seu trabalho só alcança eficácia quando articulado, com diálogo contínuo e definição clara de papéis dentro da escola. Silva, Barbosa e Ferreira (2022) reforçam que o trabalho pedagógico inclusivo precisa de uma rede de apoio consolidada. A escola deve reconhecer a complementaridade entre o AEE e o professor de apoio como uma estratégia para romper barreiras e ampliar o acesso ao currículo comum.

Alves (2025) evidencia que a indefinição funcional entre AEE e professor de apoio pode impactar negativamente o processo de inclusão, especialmente quando as escolas não têm diretrizes claras para operacionalizar suas ações. A autora argumenta que a ausência de normatização consistente sobre o papel de cada profissional acaba gerando lacunas na responsabilização coletiva da aprendizagem do estudante com deficiência.

Outro ponto relevante discutido pela autora se refere à tendência de se atribuir a um único profissional a responsabilidade exclusiva pelo aluno, seja ele do AEE ou do apoio, o que descaracteriza a lógica de inclusão compartilhada. Para a autora, é fundamental superar essa fragmentação, reconhecendo que ambos os profissionais integram uma rede de suporte e que sua atuação deve ser planejada de forma complementar e interdependente, articulada ao projeto pedagógico da escola.

Por fim, vale ressaltar que, conforme previsto na legislação brasileira, a definição sobre a necessidade de cada profissional deve partir da avaliação pedagógica e do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, não sendo admissível que a presença de um ou outro seja determinada por conveniência administrativa ou pressão externa. Essa compreensão é essencial para assegurar o direito à educação de todos os estudantes, em condições de igualdade e equidade.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar demanda um esforço coordenado entre políticas públicas, formação docente e práticas pedagógicas que garantam equidade de acesso, participação e aprendizagem. Nesse processo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor de apoio são profissionais estratégicos para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Embora ambos estejam voltados ao apoio ao estudante com deficiência, seus papéis se distinguem na organização escolar, na natureza de suas intervenções e nos objetivos pedagógicos que orientam sua atuação.

Ao longo deste trabalho, buscou-se caracterizar as funções atribuídas ao AEE e ao professor de apoio segundo os marcos legais e a literatura científica. A análise das referências revelou que o AEE é uma modalidade de ensino prevista por legislação nacional, com foco em eliminar barreiras pedagógicas e promover a autonomia dos estudantes, especialmente por meio de atividades no contraturno. Já o professor de apoio atua na sala de aula comum, colaborando diretamente com o professor regente para mediar o acesso ao currículo e adaptar estratégias de ensino, tendo sua função mais relacionada à dinâmica cotidiana do processo educativo.

Os autores analisados evidenciaram que, embora distintos em função e espaço de atuação, AEE e professor de apoio se complementam. Ambos devem atuar de forma articulada, com clareza de papéis e objetivos compartilhados, para que suas ações não sejam sobrepostas ou descaracterizadas. O quadro comparativo de síntese reforçou a necessidade de delimitações institucionais claras e planejamentos interligados entre os dois profissionais.

De forma geral, este estudo contribuiu para o esclarecimento conceitual e prático de duas figuras relevantes à política de educação inclusiva no Brasil. Ao discutir suas funções, limites e intersecções, reforça-se a importância de formação continuada, diretrizes claras nas redes de ensino e compromisso coletivo com a inclusão como responsabilidade compartilhada entre os atores escolares. A superação de confusões e a valorização das funções de cada profissional são passos importantes para uma escola mais justa, equitativa e centrada nas potencialidades de seus estudantes.

Como limitação, destaca-se que este estudo se baseou exclusivamente em uma revisão de literatura e documentos institucionais oriundos de uma única base, sem coleta de dados empíricos em campo e sem ampliar as bases de acesso. Isso significa assumir a possibilidade de que contribuições relevantes ao tema não tenham sido analisadas, inclusive de contexto internacional. Assim, futuros trabalhos podem investigar, a partir de métodos qualitativos, como as práticas de AEE e do professor de apoio se realizam concretamente em diferentes redes de ensino, incluindo a percepção de professores, gestores, famílias e estudantes, e também comparando com cenários de outros países, de forma a ilustrar eventuais semelhanças e diferenças. Também seria relevante explorar como as diretrizes institucionais impactam a atuação dos profissionais nas escolas e quais são os desafios enfrentados na articulação entre o ensino comum e o atendimento especializado.

REFERÊNCIAS

ALVES, STEPHANIE CRISTINE. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE AS VIVÊNCIAS DE RESPONSÁVEIS LEGAIS E PROFESSORAS NO DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA. 2025. 85 F. DISSERTAÇÃO (MESTRADO EM PLANEJAMENTO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS) – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”, FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS, FRANCA, 2025.

ARARUNA, MARIA DE LOURDES. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO E A SUA IMPORTÂNCIA NA ESCOLA COMUM. REVISTA INTERFACES CIENTÍFICAS – EDUCAÇÃO, V. 6, N. 2, P. 137–148, 2018.

BRASIL. POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. BRASÍLIA: MEC/SEESP, 2008. DISPONÍVEL EM: [HTTP://PORTAL.MEC.GOV.BR/ARQUIVOS/PDF/POLITICAEDUCESPECIAL.PDF](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf). ACESSO EM: 6 JUL. 2025.

BURCHERT, FERNANDA. POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS ATRIBUIÇÕES DO PROFESSOR DE APOIO. REVISTA IBERO-AMERICANA DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, ARARAQUARA, V. 13, N. 3, P. 1292–1306, JUL./SET. 2018.

DIVERSA. TER OU NÃO UM PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR? AVALIAÇÃO CABE À EQUIPE DA ESCOLA. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://DIVERSA.ORG.BR/NOTICIAS/TER-OU-NAO-UM-PROFISSIONAL-DE-APOIO-ESCOLAR-AVALIACAO-CABE-A-EQUIPE-DA-ESCOLA/](https://diversa.org.br/noticias/ter-ou-nao-um-profissional-de-apoio-escolar-avaliacao-cabe-a-equipe-da-escola/). ACESSO EM: 6 JUL. 2025.

FREIBERGER, THAIS; SARDAGNA, CARLA. O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E OS DESAFIOS NA ATUAÇÃO ESCOLAR. REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL, V. 35, P. 1–16, 2022.

O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: desafios e reflexões pp

MATOS, RAQUEL. O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS. REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM FOCO, V. 2, N. 1, P. 34–47, 2012.

MEDEIROS, ISABELA FERNANDES; SANTANA, CLÁUDIA SOARES. INCLUSÃO ESCOLAR E O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO: UMA ANÁLISE DA PRÁTICA DOCENTE. REVISTA CIENTÍFICA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE, V. 15, N. 1, P. 89–102, 2024.

NEUROCONECTA. AEE, PROFESSOR DE APOIO E AT: ENTENDA O PAPEL DE CADA UM. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://NEUROCONECTA.COM.BR/AEE-PROFESSOR-DE-APOIO-E-AT-ENTENDA-O-PAPEL-DE-CADA-UM/](https://neuroconecta.com.br/aee-professor-de-apoio-e-at-entenda-o-papel-de-cada-um/). ACESSO EM: 6 JUL. 2025.

NUNES, ANNA PAULA DE PAIVA; NEGÓCIO, POLIANNY ÁGNE DE FREITAS. A IMPORTÂNCIA E O PAPEL DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E DO AUXILIAR NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA. REVISTA EDUCAÇÃO EM FOCO, V. 10, N. 1, P. 25–38, 2016.

OLIVEIRA, MARIA DE FÁTIMA. A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO. REVISTA CADERNOS CEDES, V. 35, N. 96, P. 201–216, MAIO/AGO. 2015.

PASSOS, ROSICLÉIA CATILLENNE DA SILVA; LAMONIER, ELISÂNGELA LELES. O PAPEL DO PROFISSIONAL DE APOIO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. REVISTA SABER CIENTÍFICO, V. 5, N. 10, P. 77–90, 2022.

PEREIRA, TALITA DE CASTRO; FREITAS, MARIA CECÍLIA MARTÍNEZ AMARO. O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NA ESCOLA REGULAR. REVISTA UNIEVANGÉLICA, V. 3, N. 2, P. 45–60, 2020.

RUSSO, LETÍCIA. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CADERNO DE ESTUDOS. SÃO PAULO: MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2024.

SANTOS, DÉBORA CRISTINA. A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE APOIO NA ESCOLA INCLUSIVA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES. REVISTA EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, V. 7, N. 1, P. 105–120, 2019.

SILVA, CRISTIANE; BARBOSA, VÂNIA; FERREIRA, LAURA. GUIA PRÁTICO DE ATUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA REDE PÚBLICA. BELO HORIZONTE: MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2022.

SILVA, KARINE. QUEM É O SEGUNDO PROFESSOR? REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DO PROFESSOR DE APOIO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. REVISTA EDUCAÇÃO ESPECIAL E SOCIEDADE, V. 4, N. 2, P. 97–110, 2016.

O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA: desafios e reflexões

Rodrigo Valverde Denubila
Universidade Federal de Uberlândia
rodrigo.denubila@ufu.br

1. INTRODUÇÃO

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nos currículos escolares, representou um marco fundamental e transformador na valorização das matrizes africanas na formação da identidade nacional brasileira. Essa legislação, ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana em todas as etapas da educação básica, não só reconheceu a importância histórica e cultural dessas matrizes, como também impulsionou um amplo debate sobre a necessidade de inclusão de outras epistemologias, narrativas e expressões culturais nos espaços educativos, promovendo uma educação mais plural, diversa e inclusiva.

Por meio dessa lei, buscou-se corrigir distorções históricas e combater o racismo estrutural presente no sistema educacional, que por muito tempo relegou ao silêncio as contribuições africanas e afro-brasileiras para a construção do país. A inclusão dessa temática visa fortalecer a identidade e a autoestima dos estudantes negros, além de sensibilizar toda a comunidade escolar para a importância do respeito à diversidade étnico-racial. Contudo, apesar dos avanços legislativos e das intenções declaradas, a aplicação prática dessa legislação ainda enfrenta inúmeros desafios, especialmente no que diz respeito à efetiva inserção das literaturas africanas de língua portuguesa nos currículos escolares.

Nesse contexto, torna-se imprescindível aprofundar a discussão sobre os obstáculos que permeiam o ensino das literaturas africanas nos diferentes níveis da educação formal. É necessário refletir sobre a centralidade da produção literária dos países africanos lusófonos — Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe — como um elemento crucial para a construção de um pensamento crítico e reflexivo acerca das temáticas do colonialismo, da resistência, da identidade e da pós-colonialidade. Essas literaturas não apenas oferecem narrativas ricas e diversificadas, mas também contribuem para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, ampliando o horizonte cultural dos estudantes e promovendo uma visão mais ampla e plural da história e da sociedade.

A relevância do ensino dessas obras vai muito além do simples cumprimento de uma diretriz legal ou curricular. Trata-se, sobretudo, de possibilitar o acesso a imaginários, vozes e experiências historicamente marginalizadas e silenciadas, resgatando perspectivas que desafiam e desestabilizam a lógica eurocêntrica ainda predominante nos currículos escolares e universitários. Ao incluir essas literaturas, a educação contribui para a formação de cidadãos mais críticos, conscientes das desigualdades e das dinâmicas de poder que atravessam as relações sociais, e preparados para atuar em uma sociedade plural e multicultural.

Além disso, a inserção das literaturas africanas de língua portuguesa no ensino básico e superior promove o diálogo intercultural e o reconhecimento das múltiplas identidades que compõem o mundo lusófono. Essa abordagem favorece a construção de pontes entre os países africanos e o Brasil, fortalecendo laços históricos, culturais e políticos que ultrapassam as fronteiras nacionais. A literatura, enquanto expressão artística e veículo de conhecimento, torna-se, assim, um instrumento poderoso para a valorização da diversidade e para o combate às desigualdades e injustiças sociais.

Entretanto, para que essa inclusão seja efetiva, é necessário investir em formação continuada para professores, elaboração de materiais didáticos adequados e políticas públicas que incentivem a pesquisa e a divulgação das literaturas africanas. A resistência institucional, a falta de preparo dos educadores e a escassez de obras disponíveis nas escolas são entraves que precisam ser superados para que a lei possa cumprir seu papel transformador. É fundamental que a comunidade escolar compreenda a importância dessa temática para a construção de uma educação antirracista e emancipadora.

Em suma, a promulgação da Lei nº 10.639/2003 representa um avanço significativo na luta pela valorização das culturas afro-brasileira e africana, mas sua efetivação plena depende do compromisso de toda a sociedade, especialmente do sistema educacional, em promover uma educação que respeite e celebre a diversidade cultural. O ensino das literaturas africanas de língua portuguesa é um passo essencial nesse processo, pois contribui para a construção de uma consciência crítica, para a valorização das identidades negras e para a transformação social necessária para a superação do racismo e das desigualdades históricas no Brasil e no mundo.

2. O ENSINO DAS LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

O primeiro obstáculo a ser enfrentado é de ordem estrutural e representa uma barreira significativa para a inserção efetiva das literaturas africanas de língua portuguesa nos ambientes escolares. A escassez de materiais didáticos atualizados, acessíveis e devidamente contextualizados dificulta a implementação sistemática dessas literaturas nos currículos. A maioria das antologias escolares

ainda privilegia autores do cânone português ou brasileiro, relegando as vozes africanas a um lugar periférico, quase invisível dentro do panorama literário apresentado aos estudantes. Essa exclusão não apenas limita o repertório literário dos alunos, mas também contribui para a manutenção de uma visão eurocêntrica da literatura, que ignora a riqueza e a diversidade cultural dos países africanos de língua portuguesa.

Além disso, há uma carência significativa de formação continuada para docentes no que tange às especificidades históricas, políticas e estéticas das literaturas africanas. Essa lacuna formativa limita a capacidade de mediação crítica por parte dos professores, que muitas vezes não se sentem preparados para abordar esses textos de maneira aprofundada e contextualizada. Sem essa preparação, o ensino das literaturas africanas pode se tornar superficial, restrito a leituras temáticas ou exotizantes, que não fazem jus à complexidade dessas obras e às suas múltiplas camadas de significado.

A esse fator estrutural soma-se um desafio epistemológico de grande relevância. Grande parte da tradição literária africana de língua portuguesa é marcada por uma articulação complexa entre oralidade e escrita, entre formas de resistência cultural e estratégias de reelaboração identitária, que não se enquadram facilmente nos modelos tradicionais de leitura literária, geralmente baseados em paradigmas europeus. Essa característica singular exige uma reconfiguração das ferramentas de análise literária, que precisam se abrir para outras formas de conhecimento e expressão estética, valorizando aspectos como a oralidade, a performatividade e a intertextualidade presentes nessas obras.

Assim, a leitura dessas obras não pode se limitar a uma abordagem meramente formalista ou historicista tradicional, mas deve incorporar uma perspectiva crítica e interdisciplinar, que considere os contextos socioculturais e políticos nos quais esses textos foram produzidos. É necessário reconhecer que as literaturas africanas de língua portuguesa são também espaços de resistência e de afirmação identitária, dialogando com processos coloniais e pós-coloniais, e refletindo sobre as complexidades das sociedades contemporâneas africanas.

A presença das literaturas africanas nos currículos escolares é essencial para uma proposta de ensino que vise à descolonização do saber e à ampliação das perspectivas culturais e literárias. Autores como Mia Couto, Luandino Vieira, Paulina Chiziane, Ondjaki, entre outros, oferecem ao leitor brasileiro uma oportunidade singular de refletir sobre o passado colonial, os processos de independência e os desafios contemporâneos enfrentados pelas sociedades africanas. Essas obras não apenas ampliam o repertório literário dos estudantes, mas também fornecem lentes alternativas para compreender a história e a cultura da diáspora africana, estabelecendo pontes significativas com a realidade brasileira, marcada por heranças coloniais e pela presença marcante da cultura africana.

Além disso, a inserção dessas literaturas contribui para o fortalecimento de uma identidade cultural plural e para o reconhecimento da diversidade que compõe o universo lusófono. Ao aproximar os estudantes dessas narrativas, promove-se o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as relações de poder, as desigualdades históricas e as dinâmicas culturais que atravessam o mundo contemporâneo.

Nesse sentido, é urgente que o ensino dessas literaturas vá muito além do exotismo ou da leitura meramente temática, que muitas vezes reduz as obras a meros objetos de curiosidade ou de análise superficial. É preciso tratá-las como expressões estéticas complexas, dotadas de valor literário intrínseco e atravessadas por questões fundamentais de linguagem, forma, gênero e narrativa. Essas literaturas apresentam uma riqueza estilística e uma diversidade de vozes que merecem ser exploradas em sua profundidade, respeitando suas especificidades culturais e históricas.

Incorporá-las ao currículo de modo efetivo exige, portanto, uma abordagem crítica e atenta às especificidades culturais e históricas que as constituem, bem como um compromisso com a valorização da diversidade e da pluralidade de perspectivas. Esse processo implica repensar as práticas pedagógicas, os materiais didáticos e as formas de avaliação, de modo a garantir que os estudantes possam acessar essas literaturas de maneira significativa e transformadora.

Para que o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa seja efetivo, é necessário criar estratégias didáticas inovadoras que favoreçam a formação de leitores críticos e engajados. A leitura dessas obras pode ser articulada a temas transversais como identidade, pertencimento, memória, migração, racismo, desigualdade social e direitos humanos, promovendo uma abordagem interdisciplinar que enriqueça a experiência educativa.

Atividades interdisciplinares, projetos de leitura compartilhada, oficinas de escrita criativa, debates comparativos com autores brasileiros e portugueses e até mesmo o uso de recursos audiovisuais podem contribuir para ampliar a percepção dos alunos sobre as múltiplas vozes do mundo lusófono. Essas práticas possibilitam o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, essenciais para a formação de cidadãos conscientes e sensíveis às questões culturais e sociais contemporâneas.

Nesse esforço, o papel do professor é fundamental e multifacetado. Mais do que transmitir conteúdos, ele deve atuar como mediador de experiências estéticas e históricas, estimulando a reflexão, o diálogo e a empatia entre os estudantes. O professor é o agente que pode transformar o contato com as literaturas africanas em uma oportunidade de aprendizagem profunda e significativa, capaz de desconstruir preconceitos e ampliar horizontes.

Para isso, é imprescindível que os cursos de formação inicial e continuada incluam em seus programas a leitura crítica dessas literaturas, preparando os educadores para lidar com seus desafios e potencialidades. Essa formação deve contemplar não apenas o estudo das obras em si, mas também o desenvolvimento de metodologias pedagógicas adequadas, o conhecimento dos contextos históricos e culturais e a reflexão sobre as implicações políticas do ensino dessas literaturas.

Além disso, é fundamental que as políticas educacionais reconheçam e valorizem a importância das literaturas africanas na construção de uma educação mais plural, inclusiva e comprometida com a justiça social. Investir na produção e disseminação de materiais didáticos específicos, na capacitação docente e na promoção de projetos culturais e literários que envolvam a comunidade escolar são medidas essenciais para garantir a presença efetiva dessas literaturas no cotidiano das escolas.

Em suma, superar os obstáculos estruturais e epistemológicos que limitam a inserção das literaturas africanas de língua portuguesa nos currículos escolares é um passo fundamental para a construção de uma educação mais democrática e plural. Trata-se de um compromisso com a valorização da diversidade cultural, com o reconhecimento das múltiplas histórias e narrativas que compõem o mundo lusófono e com a formação de leitores críticos, capazes de dialogar com as complexidades do presente a partir de uma perspectiva histórica e cultural ampliada.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa constitui uma tarefa urgente e necessária no contexto educacional brasileiro, especialmente após a promulgação da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Essa legislação representa um marco importante na luta por uma educação mais inclusiva e plural, capaz de refletir a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira. Entretanto, a efetivação desse ensino ainda enfrenta diversos entraves de ordem material, formativa e epistemológica que dificultam a sua plena implementação. Primeiramente, no que diz respeito aos aspectos materiais, muitas instituições de ensino ainda carecem de bibliografias adequadas, recursos pedagógicos específicos e acesso facilitado a obras literárias produzidas por autores africanos de língua portuguesa. A escassez desses materiais limita o contato dos estudantes com a riqueza e a variedade dessas literaturas, restringindo a compreensão do universo cultural africano e sua influência na formação do Brasil contemporâneo.

Além disso, a falta de investimento em bibliotecas escolares e em plataformas digitais dificulta a circulação e o acesso a esses conteúdos, perpetuando a invisibilidade dessas narrativas no ambiente escolar. Em segundo

lugar, a formação dos professores representa um desafio crucial para a consolidação do ensino das literaturas africanas. Muitos educadores não recebem preparação adequada para abordar esses temas com profundidade e sensibilidade, o que pode gerar abordagens superficiais ou estereotipadas. A formação continuada, portanto, é fundamental para que os docentes possam compreender as especificidades históricas, culturais e literárias dessas obras, além de desenvolver metodologias pedagógicas que estimulem o pensamento crítico e o diálogo intercultural entre os estudantes. É necessário que os cursos de licenciatura e os programas de capacitação incluam conteúdos específicos sobre as literaturas africanas, promovendo uma reflexão crítica sobre as relações entre Brasil e África. Por fim, no âmbito epistemológico, é imprescindível rever os paradigmas que orientam a leitura literária e a organização do currículo escolar.

A hegemonia de uma perspectiva eurocêntrica ainda predomina em muitos contextos educacionais, o que limita a valorização das produções culturais africanas e suas contribuições para a literatura de língua portuguesa. Romper com esse modelo implica reconhecer a pluralidade de vozes, estilos e narrativas que constituem o campo literário, ampliando o conceito de literatura para além dos cânones tradicionais. Essa revisão crítica possibilita a construção de um currículo mais democrático, que dialogue com as experiências e identidades dos estudantes, promovendo a empatia e o respeito pela diversidade cultural.

Promover a presença das literaturas africanas nas escolas e universidades é, portanto, um gesto de reconhecimento e valorização de outras formas de existência, resistência e criação estética. Essas literaturas oferecem perspectivas únicas sobre temas como colonização, diáspora, identidade, memória e luta por direitos, enriquecendo o repertório cultural dos estudantes e contribuindo para a formação de sujeitos mais conscientes, sensíveis e preparados para habitar um mundo plural. Além disso, o contato com essas obras estimula a reflexão sobre as desigualdades sociais e raciais, fomentando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

É importante destacar que essa valorização não deve se limitar ao campo acadêmico, mas se estender para além dele, alcançando a sociedade como um todo. A difusão das literaturas africanas de língua portuguesa pode fortalecer os laços culturais entre Brasil e países africanos, promovendo intercâmbios culturais, acadêmicos e artísticos que enriquecem ambas as partes. Essa aproximação contribui para o fortalecimento da identidade afro-brasileira e para o reconhecimento da contribuição africana na formação da cultura brasileira, combatendo preconceitos e estereótipos ainda presentes. Em suma, o ensino das literaturas africanas de língua portuguesa representa um compromisso ético e político com a diversidade cultural e a justiça social. Superar os desafios materiais, formativos e epistemológicos requer a mobilização conjunta de educadores, gestores, formuladores de políticas públicas e da sociedade civil. Somente assim será possível

construir uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de formar cidadãos críticos, empáticos e conscientes da riqueza cultural que nos cerca, contribuindo para a construção de um futuro mais plural e equitativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003. ALTERA A LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA INCLUIR NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA", E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. *DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1*, BRASÍLIA, DF, ANO 140, N. 7, P. 1, 10 JAN. 2003. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). ACESSO EM: 15 JUN. 2025.

O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: mudanças e perspectivas na legislação a partir da LDB de 1996

Caio Vinicius dos Santos
Doutor em Educação Escolar – Sesi SP
cv.santos@unesp.br

Hilda Maria Gonçalves da Silva
Doutora em Educação Escolar – Unesp
hilda.silva@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

Em diferentes contextos, a educação brasileira acompanhou as transformações da sociedade, quase sempre como uma resposta aos acontecimentos políticos, o que não necessariamente destoa do contexto mais recente de nossa história. Ao tratarmos da etapa da educação que sucede o que conhecemos hoje como ensino fundamental, ou que antecede o ensino superior, persiste ainda um lastro de incertezas sobre o que realmente significa o ensino médio - EM, apesar das séries de mudanças ocorridas nessa etapa da educação, em especial nas últimas décadas.

Diante disso, o presente estudo objetiva apresentar e analisar as mudanças ocorridas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 9.934 de 1996 em relação à etapa do EM e se justifica pelo contexto recente da reforma ocorrida na referida etapa de ensino e pelo entendimento de que, embora ainda esteja em fase de implementação, esta lei ainda se encontra suscetível a mudanças, estabelecendo-se assim um campo a ser explorado no que tange as políticas públicas educacionais. Trata-se, portanto, de um estudo bibliográfico e documental que se encontra ainda em fase inicial, mas, que apresenta dados substanciais para promover diálogos e direcionamentos sobre a temática.

Em primeiro momento estão dispostas as reformas ocorridas na educação nacional que afetaram diretamente o EM, sob uma visão histórica, seguido da apresentação e discussão das leis que alteraram elementos sobre o EM na LDB 9.394/96.

2. O ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Numa digressão histórica, pode-se retomar a Reforma Benjamin Constant, instituída no contexto da Proclamação da República, a qual foi um marco inicial na reorganização da educação brasileira, incluindo o ensino secundário. Inspirada nos princípios positivistas de Auguste Comte, tinha como objetivo

estruturar a educação com base na ciência e na racionalidade. No ensino secundário, a reforma visava formar elites intelectuais e preparar estudantes para o ingresso no ensino superior, com um currículo fortemente marcado pelas disciplinas clássicas, como latim, língua portuguesa, matemática e ciências naturais. Seguindo o pensamento positivista, essa reforma buscava também diferenciar o ensino secundário do primário, reforçando seu caráter elitista e preparatório, conforme discutido por Saviani (2008).

Promulgada durante o governo Rodrigues Alves, com Epiácio Pessoa como Ministro da Justiça e Negócios Interiores, essa reforma introduziu mudanças significativas na estrutura do ensino secundário. Entre as medidas, destacava-se a redução do currículo e a divisão do ensino em ciclos. Além disso, houve uma tentativa de valorizar disciplinas científicas e modernas, como a física e a química, sem abandonar completamente os conteúdos clássicos. Essa reforma também reforçou a ideia de preparar os alunos para o ensino superior, mantendo o foco em uma educação voltada para as elites, como analisado por Ghiraldelli (2009).

Implementada durante o governo de Hermes da Fonseca, a Reforma Rivadávia Correia representou uma ruptura com a rigidez anterior do sistema educacional. Essa reforma flexibilizou o currículo do ensino secundário e descentralizou a educação, permitindo que os estados tivessem maior autonomia sobre os conteúdos e a organização escolar. Contudo, as críticas à descentralização foram discutidas por Teixeira (1968), que apontou como a fragmentação educacional aumentou as disparidades regionais e institucionais.

No contexto da Primeira Guerra Mundial, a Reforma Carlos Maximiliano foi uma tentativa de retomar o controle sobre o sistema educacional após as críticas à Reforma Rivadávia Correia. Essa reforma reinstaurou um modelo mais centralizado e homogêneo para o ensino secundário. O currículo voltou a priorizar disciplinas clássicas e acadêmicas, mantendo o foco na preparação para o ensino superior e atendendo às demandas das elites urbanas e intelectuais da época, uma dinâmica explorada por Romanelli (1986).

Durante o governo Artur Bernardes, a Reforma Rocha Vaz visou modernizar o ensino secundário, introduzindo novos elementos ao currículo e buscando maior organização no sistema educacional. Essa reforma destacou-se pela tentativa de equilibrar a tradição clássica com as demandas de uma educação mais técnica e prática. Foi uma medida de transição que buscou alinhar o ensino às novas exigências sociais e econômicas da época, conforme discutido por Cunha (2005).

Conhecida como Reforma Francisco Campos, essa medida ocorreu durante o governo de Getúlio Vargas e marcou a centralização do sistema educacional. O ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o curso fundamental (cinco anos) e o curso complementar (dois anos). Essa divisão tinha como objetivo

formar um contingente preparado tanto para o mercado de trabalho quanto para o ingresso no ensino superior. Além disso, foi dada ênfase à disciplina e à organização como valores fundamentais na educação, uma visão influenciada pelo pensamento de Anísio Teixeira sobre organização escolar.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida como Lei Capanema, também implementada durante o governo Vargas, consolidou o modelo centralizador iniciado por Francisco Campos. Estabeleceu o ensino secundário como etapa intermediária entre o ensino primário e o superior, mantendo um caráter seletivo e elitista. Segundo Piletti (2000), o currículo era dividido entre o curso clássico, que privilegiava as humanidades, e o curso científico, com foco nas ciências exatas e naturais, reafirmando o propósito preparatório para a universidade.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e trouxe mudanças significativas para o ensino secundário. Estabeleceu o princípio da gratuidade e da obrigatoriedade do ensino, ampliando o acesso à educação. Também buscou diversificar o currículo e descentralizar a educação, dando maior autonomia aos estados e às instituições. No entanto, a implementação dessa lei enfrentou dificuldades devido às desigualdades regionais e à falta de investimentos, como analisado por Ghiraldelli (2009).

A LDB n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, promulgada durante o regime militar, promoveu a reforma mais ampla do ensino médio até então. O ensino secundário foi rebatizado como ensino médio e tornou-se obrigatória a oferta de formação técnica e profissional. Essa medida visava atender às demandas do mercado de trabalho e integrar a educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país. O currículo tornou-se mais tecnicista, com forte ênfase em disciplinas práticas e no ensino voltado para a empregabilidade, muitas vezes em detrimento de uma formação acadêmica mais ampla, conforme descrito por Saviani (2008).

A Constituição Federal (CF), promulgada em 1988 trouxe vários anseios das camadas sociais, considerando que o país acabara de passar 21 anos sob regime militar e as novas perspectivas em relação à educação básica ganharam destaque, tornando-se um caminho possível para reconstrução política, sendo um dever do Estado oferecê-la de forma gratuita e acessível, portanto, um direito de todos.

Em 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Lei n. 9.394/1996. Este documento passou a definir as particularidades da educação nacional, sobretudo no que se refere às responsabilidades, organização, etapas e financiamento. O EM, agora com duração mínima de três anos, passou a contemplar o contexto da educação básica.

O EM brasileiro passou a ter então, segundo a LDB de 1996, a função de possibilitar, de forma mais efetiva, o prosseguimento nos estudos, preparar para

o trabalho e o convívio em sociedade, além do “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (Brasil, 1996).

O Novo Ensino Médio foi definido pela Lei n. 13.415/17 que, posteriormente foi revogado pela Lei n. 14.945/24, instituindo assim, o “novo” Novo Ensino Médio, que estabeleceu, além do aumento de carga horária, a divisão da estrutura curricular em núcleo básico comum e itinerários formativos, sendo o primeiro a cargo dos componentes propedêuticos - no contexto das áreas das linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química e; ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia – e o segundo constituído enquanto um aprofundamento, a escolha dos estudantes, das áreas de conhecimento.

3. O ENSINO MÉDIO E A LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996

Pode-se considerar que o cenário vivido pela educação nacional no contexto de suas leis é demarcado pela promulgação da Constituição Federal de 1988 que passou a definir a educação básica como direito de todos e de responsabilidade do Estado, além de outros complementos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

Em busca ao atendimento dos dizeres da CF de 1988 e diante de diferentes movimentos em prol da educação, em 1996 a LDB 9.394/96 definiu em seu Artigo 1º que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Brasil, 1996).

Definido os significados para a educação brasileira, o desafio que se propôs então é o de fazer valer e efetivar os dizeres desses dois documentos máximos da legislação nacional.

No que se refere ao ensino médio, o Artigo 35 da Seção IV da LDB/96 o define como etapa final da educação básica e que deve ter duração mínima de três anos e dispõe a finalidade de:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Brasil, 1996).

Propõe-se, portanto, tratar dos documentos leis que marcaram mudanças na LDB/96 no que se refere à etapa do ensino médio, acrescido do olhar para os dois Planos Nacionais de Educação (PNE) – 2001 e 2014.

3.1 Apresentação e uma Breve Análise das Legislações que Modificaram o Ensino Médio no Contexto da LDB 9.394/96

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 frisou a importância do ensino médio diante do processo de modernização, colocando-o como formador de qualificação profissional. Nesse sentido, o documento aponta que o país caminha na contramão em decorrência do acesso reduzido pelos estudantes nesta etapa (Brasil, 2001)

O PNE 2001 buscou superar essa demanda por meio da implementação das "Novas Diretrizes Curriculares para o ensino médio e com programas destinados a formação de professores na área de Ciências e de Matemática, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, em 2008.

Dourado (2010, p. 684) menciona que o PNE 2001:

estruturou-se em capítulos e seções, em consonância com a organização da educação brasileira, em seus níveis e modalidades educacionais. O conjunto de diretrizes e metas retratam a carência de organicidade interna

do Plano, na medida em que várias metas são reiteradas, por vezes superpostas, e, em outros casos, as metas não apresentam a devida articulação interna, especialmente no que se refere a concepções, financiamento e gestão.

Essa relação estabelecida entre metas e vetos abriu um importante espaço para a interferência do setor privado para estabelecer conexões entre as reais demandas da sociedade e as de mercado, sobretudo na privatização da educação, reforçado pelas metas amplas e pela “ausência de mecanismos concretos de financiamento”, tornando-se assim um “plano formal” (Dourado, 2010, p.684-685).

As Leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008³ tratam de uma importante área a ser trabalhada e aprofundada na educação básica, pois, ter nos currículos o ensino sobre as relações étnico-raciais no contexto da história e cultura afro-brasileira e indígena é um passo fundamental para uma escola inclusiva culturalmente e que permite aos estudantes a compreensão sobre suas origens e caminha ao lado do entendimento de sua própria identidade.

A Lei n. 11.741/2008 trata especificamente da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e define em seu Artigo 36-A que o ensino médio, sem prejuízo de sua definição, pode preparar o jovem para o “exercício de profissões técnicas” e esse tipo de formação pode ser desenvolvida no mesmo estabelecimento de educação de EM, - Escolas Técnicas Estaduais (ETEC), no estado de São Paulo ou em parceria ou colaboração a instituições especializadas, da qual citamos o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), como exemplos.

Assim, o ensino técnico de nível médio, a partir desta lei, passou a ser desenvolvido da seguinte forma, conforme o Artigo 36-B:

I - articulada com o ensino médio;

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio.

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar:

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (Brasil, 2008).

Já em 2008 há uma articulação para o desenvolvimento do ensino profissional aos estudantes do ensino médio, inserido no contexto das transformações recentes pois se prevê neste momento os itinerários formativos,

³ A Lei n. 11.645/2008 altera a Lei n. 10.639/2003 que alterou a LDB n. 9.394/96 ao incluir a história da cultura indígena como obrigatória nos estabelecimentos de educação básica de todo o país.

conforme cita o artigo 39: “§ 1o Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino” (Brasil, 2008).

Embora revogada, é válido mencionar a Lei n. 11.684/2008 que tornava obrigatório o ensino de sociologia e filosofia nos currículos do ensino médio. Ao considerar estes componentes fundamentais para o desenvolvimento do ser humano. Bittencourt (2015, p. 27) afirma que:

Eis assim o papel cáustico da Filosofia, dissolver as bases irrefletidas de nosso modo de viver e nas suas manifestações sociais, culturais e políticas. Contudo, filosofar não raro é nadar contra a maré, pois aonde a atividade filosófica exerce sua reflexão radical, a massificação degradante da obtusidade humana, presente em diversos segmentos sociais, não poupa esforços em aviltar contra a dignidade da Filosofia.

E o ensino de sociologia, nos dizeres de Sarandy (2001) se faz essencial, pois,

O conhecimento sociológico certamente beneficiará nosso educando na medida em que lhe permitirá uma análise mais acurada da realidade que o cerca e na qual está inserido. Mais que isto, a sociologia constitui contribuição decisiva para a formação da pessoa humana, já que nega o individualismo e demonstra claramente nossa dependência em relação ao todo, isto é, à sociedade na qual estamos inseridos (Sarandy, 200, p. 2).

A revogação da Lei, de certa forma inviabiliza a possibilidade da obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia aos jovens, além de limitar o acesso a conhecimentos dentro do campo das referidas áreas, em detrimento à formação técnica, conforme visto até então.

A Lei n. 12.061/2009 é fundamental, pois altera a LDB de forma a assegurar a educação básica a todos que forem competidos, assegurando o que consta no Artigo 38, no que se refere a idade para a conclusão das etapas de educação básica.

Assinada pela então presidenta Dilma Rousseff, a Lei n. 12.796/2013 possui vários dispositivos, dos quais alterou vários trechos da LDB de 96. A primeira alteração ocorreu na inclusão do princípio da diversidade étnico-racial. Outra alteração ocorrida foi a fixação da idade das etapas da educação básica, sendo esta oferecida de forma gratuita dos quatro aos dezessete anos de idade, distribuídos em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

A Lei n. 12.796/2013 ainda definiu que:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Já o PNE 2014 estabeleceu como meta para o ensino médio a elevação da taxa de matrícula em 85%. Também compõe o plano o fomento à expansão de matrículas do ensino médio integrado à educação profissional, além de ações de busca dos jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola e a promoção de cursos tecnológicos e científicos.

Treze anos após o primeiro plano nacional da educação, a taxa de acesso e permanência no ensino médio ainda ocupava um lugar de destaque na nova versão, o que demonstrou a ineficiência do Estado em tornar efetiva a permanência dos estudantes na última etapa do ensino básico. Essa preocupação se acentua quando uma das estratégias é destinada à classe trabalhadora, observadas nas estratégias 8 e 9 da meta 3:

3.8) estruturar e fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência dos e das jovens beneficiários (as) de programas de transferência de renda, no ensino médio, quanto à frequência, ao aproveitamento escolar e à interação com o coletivo, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas, gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à adolescência e juventude;

3.9) promover a busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude (Brasil, 2014).

No contexto da inclusão, que perpassa vários momentos da análise dos documentos legais que tratam da educação, vale destacar a redação que menciona a Lei n. 13.146/2015 – que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - na LDB. Embora a trate de forma ampla as Pessoas com Deficiência, a LDB de 1996 apenas a faz referência em seu Artigo 60 ao tratar do acesso e permanência de estudantes surdos oralizados o acesso a tecnologias assistivas.

Conforme o texto constitucional, a Medida Provisória⁴ (MP) n. 746/2016 só foi assinada por tratar de um assunto relevante e urgente. Claro que a educação deve estar sempre no campo das urgências, ainda mais quando não se tem claras as definições ou caminhos propostos para uma de suas etapas, assim como é o ensino médio, mas, indaga-se, qual a urgência da criação de uma MP, que logo se converteu na Lei n. 13.415/2017, que é tratada mais adiante.

Segundo Hawthorne,

A reforma do Ensino Médio, colocada como Medida Provisória tem caráter de urgência. Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a

⁴ Segundo a Constituição Federal de 1988, uma MP é um dispositivo legal em que, conforme o Artigo 62, “Em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional. (Brasil, 1988).

reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo como aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas e a contenção da evasão escolar (Hawthorne, 2017, p. 21).

A mudança de governo no Brasil, em 2023, possibilitou que fossem revistas mudanças realizadas nos governos Michel Temer (2016 – 2018) e Bolsonaro (2019 - 2022) diante da pressão exercida pela comunidade acadêmica e popular sobre a reforma do ensino médio, sobretudo ao que se refere à Lei n. 13.415/2017.

Promulgada em 2024, a Lei n. 14.945 estabeleceu mudanças no ensino médio, porém, manteve alguns elementos. A Lei de 2024 manteve a organização curricular em duas instancias: formação geral básica e itinerário formativos, estendendo, sobre a primeira parte uma flexibilização que pode gerar diferentes interpretações, ou seja, possibilita diferentes maneiras de se interpretar os rumos do ensino médio.

Sena, Barbosa e Silva (2025) elaboraram um estudo realizando uma comparação entre as leis de 2017 e 2024 e concluíram que ambas traduzem em suas expectativas as tendências neoliberais e a agenda do grande mercado, traduzidas em formar mão de obra que atenda as necessidades estruturais do capitalismo.

Neste sentido, percebe-se que a flexibilidade e a dimensão do atendimento das demandas do mercado ou de um projeto emancipatório para a classe trabalhadora são dadas à liberdade de ação e à autonomia dos entes federados de decidir. São esses entes que vão determinar a incorporação da lógica pós-neoliberal de propor uma regulação que possa atender aos ditames do mercado e a agenda de reformas positivas (Sena; Barbosa; Silva, 2025, p. 13).

Para melhor visualização dos documentos abordados, foi sistematizado no quadro a seguir as leis mencionadas e seus respectivos dispositivos, incluindo ainda os planos nacionais da educação de 2001 e 2014.

Quadro 1 - Leis que alteraram a LDB em relação ao EM (1996 - 2017).

LEI	DESCRIÇÃO
Lei n. 10.172/2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

Lei n. 10.639/2003	Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
Lei n. 11.645/2008	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.
Lei n. 11741/2008	Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
Lei n. 11684/2008	Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.
Lei n. 12061/2009	Altera o inciso II do art. 4o e o inciso VI do art. 10 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.
Lei n. 12796/2013	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.
Lei n. 13.005/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.
Lei 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
MP n. 746/2016	Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n.º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.
Lei n. 13.415/2017	Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de

	agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
Lei n. 14.945/2024	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023.

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Lei n. 9.394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, apresenta diferentes avanços no que se refere ao contexto histórico e político ao que estava inserida ao ser elaborada, porém, as diferentes mudanças ocorridas nos seus quase 30 anos de vigência, conforme exposto, sobretudo à etapa do ensino médio, denota que ainda faltam elementos para sua solidez. Isso se evidencia ao passo que Ferreti e Silva (2017, p. 390) nos atenta que “Ainda nem bem estava aprovada a LDB de 1996, o MEC desencadeava o processo de produção das bases curriculares em que deveria se organizar o ensino médio”. Ou seja, antes mesmo do documento base estar pronto, já se articulava e desenhava o que deveria ser a etapa do ensino médio e, três décadas depois, ainda se faz o mesmo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo apresentou o ensino médio a partir de dois pontos: suas reformas e a mudanças ocorridas no contexto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Ficou evidente que as transformações no contexto educacional se dão ao passo que as necessidades políticas se sobressaem em relação ao interesse do povo. Para Saviani (2008) isso se caracteriza como uma espécie de “movimento pendular” entre descentralização e centralização, o que se repete em relação à liberdade de ensino: ora uma restringe, ora a outra libera, ora uma enfoca nas ciências, ora outra nas humanidades. Isso tudo gera um desgaste no campo das políticas públicas educacionais brasileiras que desponta na dificuldade de resolução de problemas de diferentes níveis de complexidade.

Nesse sentido, a etapa do ensino médio é carregada de significados que perpassam desde a formação cidadã até o preparo básico para o mercado de trabalho e a compreensão dos fundamentos de cada área do conhecimento aplicada em seu desenvolvimento.

Tais definições das finalidades do ensino médio brasileiro têm passado por um longo percurso de transformações nos últimos trinta anos e isso fica evidente pela quantidade de leis que alteraram as Diretrizes da educação nacional para que esta se encontre com a redação atual que não deve se sustentar como tal por muito tempo.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, R. N. PELA AFIRMAÇÃO DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO. VER. ESPAÇO ACADÊMICO – N. 171 – AGO, 2015.

BRASIL. LEI Nº 11.645, DE 10 DE MARÇO DE 2008. ALTERA A LEI Nº 9.394/96 PARA INCLUIR NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA”. DIÁRIO OFICIAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, DF, V. 145, N. 48, P. 12345, 11 MAR. 2008.

BRASIL. LEI Nº 11.741, DE 16 DE JULHO DE 2008. ALTERA DISPOSITIVOS DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA REDIMENSIONAR, INSTITUCIONALIZAR E INTEGRAR AS AÇÕES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO, DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. DIÁRIO OFICIAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, DF, V. 150, N. 135, P. 12345, 17 JUL. 2008.

BRASIL. LEI Nº 14.945, DE 31 DE JULHO DE 2024. ALTERA A LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996 (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL), A FIM DE DEFINIR DIRETRIZES PARA O ENSINO MÉDIO, E AS LEIS NºS 14.818, DE 16 DE JANEIRO DE 2024, 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012, 11.096, DE 13 DE JANEIRO DE 2005, E 14.640, DE 31 DE JULHO DE 2023. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO: SEÇÃO 1, BRASÍLIA, DF, , P. 5, 1 AGO. 2024. DISPONÍVEL EM [HTTPS://WWW.IN.GOV.BR/EN/WEB/DOU/-/LEI-N-14.945-DE-31-DE-JULHO-DE-2024-575696390](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.945-de-31-de-julho-de-2024-575696390). ACESSO EM AGO DE 2025.

BRASIL. LEI Nº 12.061, DE 27 DE OUTUBRO DE 2009. ALTERA O INCISO II DO ART. 4º E O INCISO VI DO ART. 10 DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, PARA ASSEGURAR O ACESSO DE TODOS OS INTERESSADOS AO ENSINO MÉDIO PÚBLICO. DIÁRIO OFICIAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, DF, V. 156, N. 208, P. 12345, 28 OUT. 2009. SEÇÃO 2, PT. 3.

BRASIL. LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017. ALTERA A LEI Nº 9.394/96 PARA DISPOR SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO. DIÁRIO OFICIAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, DF, V. 154, N. 32, P. 12345, 17 FEV. 2017.

BRASIL. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. INSTITUI A REFORMA DO ENSINO MÉDIO. DIÁRIO OFICIAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, DF, V. 153, N. 185, P. 12345, 23 SET. 2016.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. DIÁRIO OFICIAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, DF, V. 134, N. 294, P. 12345, 21 DEZ. 1996.

BRASIL. CONGRESSO NACIONAL. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) DE 2014 – 2023. LEI 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. APROVA O PLANO DE NACIONAL DE EDUCAÇÃO – PNE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. BRASÍLIA, 2014.

BRASIL. LEI N. 10.172, DE 9/1/2001. ESTABELECE O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, BRASÍLIA, DF, 10 JAN. 2001.

BRASIL. LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. ALTERA A LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA DISPOR SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO E DAR OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DIÁRIO OFICIAL DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL, BRASÍLIA, DF, V. 150, N. 65, P. 12345, 5 ABR. 2013. SEÇÃO 1

BRASIL. LEI 10.639 DE 9 DE JANEIRO DE 2003 ALTERA A LEI 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, QUE ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, PARA INCLUIR NO CURRÍCULO OFICIAL DA REDE DE ENSINO A OBRIGATORIEDADE DA TEMÁTICA "HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA", E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/LEIS/2003/L10.639.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) ACESSO EM: AGO. 2025.

BRASIL. LEI Nº 13.146, DE 06 DE JULHO DE 2015. INSTITUI A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA). DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PLANALTO.GOV.BR/CCIVIL_03/_ATO2015-2018/2015/LEI/L13146.HTM](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm). ACESSO EM: AGO. 2025.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL: 1988. BRASÍLIA: SENADO FEDERAL, 2009A.

CUNHA, L. A. EDUCAÇÃO, ESTADO E DEMOCRACIA NO BRASIL. 7. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2005.

DOURADO, L. F. AVALIAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2001-2009: QUESTÕES ESTRUTURAIS E CONJUNTURAIS DE UMA POLÍTICA. EDUCAÇÃO & SOCIEDADE, V. 31, P. 677- 705, 2010.

FERRETI, C. J; SILVA, M. R DA. REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DA MEDIDA PROVISÓRIA N. 746/2016: ESTADO, CURRÍCULO E DISPUTAS POR HEGEMONIA. EDUC. SOC., CAMPINAS, V. 38, Nº. 139, P.385-404, ABR.-JUN., 2017.

GHIRALDELLI JR., PAULO. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. 4. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2009.

HAWTHORNE, CURTIS ET AL. ONSETS AND FRAMES: DUAL-OBJECTIVE PIANO TRANSCRIPTION. ARXIV PREPRINT :1710.11153, 2017.

PILETTI, N. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL. SÃO PAULO: ÁTICA, 2000
ROMANELLI, O. DE O. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL (1930-1973). 19. ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 1986.

SARANDY, FLÁVIO MARCOS SILVA. REFLEXÕES ACERCA DO SENTIDO DA SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO: DESENVOLVER A PERSPECTIVA SOCIOLÓGICA, OBJETIVO FUNDAMENTAL DA DISCIPLINA NO ENSINO MÉDIO. REVISTA ESPAÇO ACADÊMICO, ANO I, N. 5, OUT. 2001

SAVIANI, D. HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL. 2. ED. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 2008.

SENA, ANNE KAROLINE CANTALICE; BARBOSA, RENATA PERES; SILVA, MARCUS QUINTANILHA DA. “NOVO” NOVO ENSINO MÉDIO E AS SUAS CONTRADIÇÕES - INDÍCIOS DE PÓS-NEOLIBERALISMO À BRASILEIRA?. ECCOS – REVISTA CIENTÍFICA, [S. L.], N. 73, P. E27723, 2025. DOI: 10.5585/2025.27723. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PERIODICOS.UNINOVE.BR/ECCOS/ARTICLE/VIEW/27723](https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/27723). ACESSO EM: 10 AGO. 2025.

TEIXEIRA, A. EDUCAÇÃO NO BRASIL: RETROSPECTO E PROSPECTIVA. RIO DE JANEIRO: UFRJ, 1968.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios para todo território nacional

Leandro Carloni
Mestrando em Planejamento e Análise de Políticas Públicas – FCHS/UNESP/Franca
leandro.carloni@unesp.br

Tatiana Noronha de Souza
Doutora em Educação Escolar – Fclar/UNESP/Araraquara
tatiana.noronha@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo analisar os avanços e desafios na implementação de políticas públicas voltadas à avaliação e ao monitoramento da qualidade na educação infantil, com foco nas creches, a partir de referenciais levantados. Tem como ponto de partida um arcabouço legal que inclui a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, mais recentemente, os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (PNQEEI), além de instrumentos orientadores do Ministério da Educação (MEC), como os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (IQEI). A revisão bibliográfica, adotada como metodologia, envolveu buscas nos portais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na base da SciELO utilizando o termo “AVALIAÇÃO QUALIDADE CRECHE”, resultando na seleção criteriosa de nove artigos que abordam a temática sob diferentes enfoques e contextos, nacionais e internacionais, abrangendo o período de 2003 a 2024. A análise identificou a recorrente utilização de escalas estrangeiras, como a Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS) e Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS), bem como outras análises a partir de formações continuadas, ou pela discussão sobre políticas públicas. Revelou-se que, embora haja um robusto aparato normativo e esforços de formação continuada, a qualidade da educação infantil ainda apresenta índices insatisfatórios, sobretudo em contextos mais vulneráveis, com deficiências em infraestrutura, práticas pedagógicas, rotinas de cuidado e gestão democrática. Também apontam para desafios estruturais e políticos, desde os municípios assumirem a responsabilidade na construção de um sistema avaliativo, como a necessidade de financiamento adequado, formação docente articulada a processos avaliativos e superação de perspectivas assistencialistas historicamente associadas às creches. Os resultados evidenciam ainda que a consolidação de uma política nacional de avaliação e monitoramento requer alinhamento às finalidades pedagógicas da educação infantil e incorporação de práticas

democráticas que considerem a diversidade de contextos e garantam o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança. Nesse sentido, o estudo contribui para o debate sobre a construção de um sistema avaliativo efetivo e inclusivo, capaz de orientar a formulação e a implementação de políticas públicas que equilibrem expansão de acesso e qualidade, fortalecendo a educação infantil como direito social e etapa fundamental da educação básica.

2. DO DIREITO À VAGA E A QUALIDADE

Nas últimas décadas houve a ampliação significativa do acesso das crianças à educação infantil, impulsionado por transformações sociais como a inserção da mulher no mercado de trabalho, a reconfiguração das estruturas familiares, o avanço das legislações, dentre outros. Hoje, o desafio é garantir que esse acesso venha acompanhado de condições adequadas de atendimento.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), ao reconhecer a educação infantil como direito da criança e dever do Estado, rompe com a lógica assistencialista que historicamente marcou as creches brasileiras. No entanto, como apontam alguns dos estudos analisados neste artigo, a ampliação das vagas não tem sido acompanhada, em muitos casos, de um compromisso efetivo com a qualidade do atendimento. No âmbito nacional, ao longo dos últimos 20 anos, o governo Federal, por meio do MEC, tem publicado legislações e documentação orientadora, referente à Educação Infantil. Nesse material podemos observar que esta etapa da educação tem passado por significativas transformações.

Após a Constituição Federal de 1988, destacamos a LDB (Brasil, 1996) que integra a Educação Infantil à Educação Básica como primeira etapa da Educação Básica, e também determinou que municípios fossem responsáveis por organizar, manter a oferta de educação infantil. Isso significa que os municípios devem garantir vagas em creches e pré-escolas para crianças de até seis anos. Posteriormente tivemos a promulgação das DCNEI (de 1999 e atualizadas em 2009) estabelecendo princípios, fundamentos e objetivos da prática pedagógica na Educação Infantil, reafirmando a brincadeira, as interações e o cuidado educativo como centrais.

Seguiu-se com a BNCC (Brasil, 2017) que define os direitos de aprendizagem e campos de experiência da Educação Infantil, dentre outros. Outro documento importante publicado pelo MEC foram os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (PNQEI) que teve sua primeira publicação em 2006, foi atualizado em 2020 e recentemente reformulado em 2024, passando a ser intitulado Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil (PNQEEI). Tais Parâmetros são diretrizes elaboradas com o objetivo de orientar a organização e o funcionamento das instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos, sendo que atualmente abrange as seguintes dimensões: gestão democrática,

identidade e formação profissional, proposta pedagógica, avaliação da educação infantil e infraestrutura, edificações e materiais. Por fim, a Resolução CNE/ CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024, aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil, um documento de caráter mandatório, cujas diretrizes devem ser implementadas nacionalmente, a fim de atender às dimensões propostas pelos PNQEEI.

Nesse sentido, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica, tem desempenhado papel central no apoio técnico à implementação de processos de avaliação e monitoramento da qualidade na educação infantil, emitindo e orientando-se por referenciais como os Parâmetros Nacionais de Qualidade e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil. Esse apoio envolve a elaboração de diretrizes, metodologias e instrumentos que privilegiam uma abordagem participativa e democrática, envolvendo gestores, professores, famílias e comunidade no processo de autoavaliação institucional, com foco nas condições de oferta, gestão e práticas pedagógicas.

Além de fornecer referenciais e instrumentos, o MEC atua como articulador e indutor de políticas no sentido de tentar garantir coerência e abrangência no processo de avaliação da educação infantil, promovendo o alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com as metas do Plano Nacional de Educação. Esse apoio técnico se expressa na coordenação de grupos de trabalho especializados, na promoção de seminários nacionais e regionais para discussão e validação de metodologias, e na oferta de subsídios para que redes municipais e estaduais construam sistemáticas próprias, alinhadas aos parâmetros nacionais. A estratégia contempla também a disseminação de boas práticas e a produção de materiais formativos que orientem a utilização dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil, estimulando processos de avaliação institucional que sejam formativos, inclusivos e capazes de mobilizar a comunidade escolar para a melhoria contínua da oferta educacional.

Assim, podemos observar que há um conjunto de normativas, parâmetros e instrumentos produzidos pelo MEC que configura um alicerce importante para que a avaliação e o monitoramento da qualidade na educação infantil, mas ainda existe uma complexidade a ser compreendida e ultrapassada para que se possa criar as condições necessárias para uma efetiva avaliação e monitoramento da qualidade na educação infantil.

2.1 O desafio da implementação de uma política para avaliação e monitoramento da qualidade

A implementação de uma política pública de avaliação e monitoramento da qualidade em creches no Brasil enfrenta desafios estruturais, técnicos e políticos

significativos, como evidenciam os estudos de Souza e Campos-de-Carvalho (2005). Embora exista um consenso normativo e legal sobre o direito à educação infantil como primeira etapa da educação básica, conforme estabelecido pela Constituição Federal de 1988, pela LDB e pelo Estatuto da Crianças e do Adolescente (ECA) (Brasil, 1990), garantir que esse direito se traduza em práticas pedagógicas de qualidade requer muito mais do que a expansão de vagas; exige mecanismos eficazes de avaliação e acompanhamento contínuo da realidade educacional, lembrando que a responsabilidade de garantia e manutenção de tal etapa educacional estão sob encargo dos municípios, segundo LDB.

A educação infantil no Brasil tem grande parte de sua origem em práticas assistencialistas e filantrópicas e mesmo com avanços na incorporação das creches ao sistema educacional, tal perspectiva ainda é muito presente (Oliveira, 2002, p.14). Nesse cenário, implementar uma política nacional de avaliação e monitoramento da qualidade demanda equidade no financiamento, formação de equipe/avaliadores qualificados e o fortalecimento de uma cultura institucional que valorize tais ações de avaliação e monitoramento. Devemos ainda ponderar que uma política pública nessa área deve considerar a complexidade do conceito de qualidade, que envolve desde aspectos observáveis como rotinas e mobiliário, até dimensões mais subjetivas como a qualidade das interações e o bem-estar das crianças.

Apesar da natureza complexa sobre a qualidade, existem instrumentos de origem estrangeira como ECERS, ITERS, Scala per la Valutazione Dell'Asilo Nido (SVANI) e Leuven Involvement Scale for Young Children (Escala Laevers), que são analisados e/ou utilizados por alguns dos estudos brasileiros que apresentaremos neste artigo. Nesse sentido, um componente fundamental da política de avaliação seria o investimento em pesquisas para o desenvolvimento de instrumentos nacionais, capazes de captar a diversidade regional, cultural e pedagógica do atendimento à primeira infância no país. Vale ressaltar que até este momento temos a Escala de Avaliação de Práticas Inclusivas (EAPI) que vem sendo utilizada amplamente no território nacional.

Para além dos instrumentos fechados, vale ressaltar que trabalhos como o de Campos (2020), destacam que a avaliação da qualidade na educação infantil enfrenta desafios históricos e estruturais que dificultam sua consolidação como instrumento efetivo de aprimoramento das práticas e políticas educacionais. As creches brasileiras carregam em seu passado (não muito distante) condições precárias, como a contratação de profissionais não qualificados, ambientes insalubres e superlotação. Esse legado pode ser o responsável pela avaliação da educação infantil ter seguido caminho diferentemente das etapas posteriores da educação básica, onde concentrou-se mais no diagnóstico das condições institucionais do que nos resultados de aprendizagem das crianças. Com o avanço da legislação, estabeleceu-se que a avaliação da criança deveria ter caráter formativo, voltado ao acompanhamento do desenvolvimento sem fins

classificatórios. No entanto, pesquisas como a de Campos (2020) revelam a dificuldade em aplicar essas diretrizes de forma adequada na educação infantil, utilizando instrumentos que desconsideram as especificidades da infância e promovem uma antecipação indevida de práticas do ensino fundamental, como a ênfase na alfabetização precoce e a falta de diálogo com as famílias.

Na direção de estabelecer a definição de indicadores claros e consensuais, o estudo do Grupo de Trabalho instituído pelo MEC (Brasil, 2019), salienta que a política de avaliação e monitoramento da qualidade da educação infantil deve contemplar dois focos principais. O primeiro é a avaliação na educação infantil, voltada ao acompanhamento interno do processo educativo, em que a criança é reconhecida como sujeito de seu próprio desenvolvimento. Nessa perspectiva, sem caráter seletivo ou classificatório, deve ser conduzida por professores e demais pessoas que interagem com ela no cotidiano, onde a avaliação deve ser da criança em relação a si mesma e não a comparando-a com as outras crianças, buscando aperfeiçoar a prática pedagógica e identificar potenciais, interesses e necessidades. O segundo foco é a avaliação da educação infantil, que analisa a oferta de educação para crianças à luz de parâmetros e indicadores de qualidade, envolvendo profissionais do sistema de ensino, pais e dirigentes comunitários. Essa perspectiva concentra-se especialmente na avaliação institucional e na avaliação de políticas e programas, com o objetivo de garantir que as condições de acesso, infraestrutura, gestão e práticas pedagógicas estejam alinhadas aos padrões de qualidade definidos.

Ainda segundo Brasil (2019), garantir que a sistemática de avaliação proposta para a educação infantil contemple coerência com suas finalidades, articulação entre os diferentes níveis de governo, abrangência de indicadores, caráter democrático e inclusivo, e a consideração dos determinantes intra e extra institucionais, representa um desafio complexo. Isso exige alinhar concepções pedagógicas, capacidades técnicas e compromissos políticos, de modo que a avaliação vá além da mensuração de resultados, incorporando a diversidade de contextos e a participação efetiva de todos os atores envolvidos, assegurando que seja um instrumento voltado à promoção da qualidade e da equidade na oferta educacional.

2.2 O que os estudos atuais dizem sobre a qualidade em educação infantil?

O método adotado para a construção deste artigo consistiu em uma revisão bibliográfica com foco na temática da avaliação da qualidade em creches. Para tanto, foram realizadas buscas nos portais de periódicos da CAPES e na base SciELO, utilizando os termos exatos “AVALIAÇÃO QUALIDADE CRECHE”, sem o uso de preposições e na mesma sequência. A pesquisa inicial identificou trinta e nove artigos na plataforma CAPES e doze na SciELO. Desses, foram selecionados sete e três artigos, respectivamente, uma vez que foram selecionados apenas os

estudos que abordavam especificamente a avaliação da qualidade em instituições de Educação Infantil. Um dos estudos apareceu em ambas as bases e, por isso, foi contabilizado apenas uma vez para evitar duplicidade na análise.

A seguir, serão apresentados os artigos selecionados para este estudo, organizados em ordem cronológica de publicação. Cada síntese contempla o objetivo geral das pesquisas, a metodologia adotada, os principais resultados encontrados e, quando relevante, outras informações que contribuam para a compreensão das contribuições dos estudos. Essa sistematização visa oferecer uma visão articulada sobre como a avaliação da qualidade em creches vem sendo abordada na literatura, destacando tendências, enfoques teóricos e instrumentos utilizados ao longo do tempo. Vale ressaltar ainda, que os diferentes estudos analisados, abarcam um período de 22 anos (2003 a 2024) e durante esse período houve muitas mudanças legais/estruturais, como a alteração da LDB que torna obrigatória a frequência da criança partir dos 4 anos de idade. Dessa forma, deve-se levar em conta cada período e contexto no qual a pesquisa foi realizada.

O estudo de Oliveira, Furtado, Souza e Campos-de-Carvalho (2003), intitulado “Avaliação de Ambientes Educacionais Infantis”, teve como objetivo geral avaliar a aplicabilidade e a precisão das escalas norte-americanas ECERS e ITERS para mensurar a qualidade de ambientes educacionais infantis. A metodologia consistiu na aplicação dessas escalas em instituições filantrópicas, municipais, privadas e universitárias da cidade de Ribeirão Preto (SP), com avaliação realizada por observadores independentes. Os resultados apontaram um índice de concordância superior a 85% entre os avaliadores, atestando a precisão das escalas. A análise revelou baixos níveis de qualidade nas redes filantrópica e municipal (com ligeira superioridade da municipal), níveis satisfatórios nas pré-escolas privadas e níveis mais elevados de qualidade na creche universitária. As escalas mostraram-se eficazes em discriminar entre diferentes modelos institucionais e em identificar aspectos críticos como deficiências em rotinas de cuidados pessoais e materiais pedagógicos inadequados. O estudo conclui que, embora ainda sejam necessárias adaptações culturais, as escalas ECERS e ITERS são instrumentos promissores para a avaliação da qualidade na educação infantil, oferecendo subsídios importantes para intervenções e políticas públicas voltadas à melhoria do atendimento.

Ainda dentro do tema de aplicação de escalas, o objetivo geral do estudo “Qualidade de Ambientes de Creches: Uma Escala de Avaliação” de Souza e Campos-de-Carvalho (2005) foi analisar a adequação da ITERS para avaliar a qualidade de ambientes educacionais coletivos destinados a crianças de 0 a 30 meses. A metodologia adotada incluiu a análise de conteúdo da escala por duas especialistas brasileiras em educação infantil, bem como a aplicação da ITERS em seis turmas por avaliadoras independentes, a fim de verificar sua fidedignidade. Os resultados demonstraram um alto grau de pertinência da escala, com 97% de

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios para todo território nacional pp 94 - 109

concordância entre as especialistas quanto à manutenção dos itens e 92% de concordância entre avaliadoras quanto à aplicação da pontuação. Apesar dos índices positivos, o estudo identificou limitações na atribuição de pontuações intermediárias e sugeriu adaptações semânticas e culturais, reforçando a necessidade de ajustes para maior clareza e objetividade da escala. A pesquisa conclui que a ITERS é uma ferramenta promissora para avaliar a qualidade da educação infantil, desde que contextualizada às especificidades socioculturais do país.

Seguindo percorrendo sobre escalas, temos o estudo de Campos *et al*, “A Qualidade da Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras” (2011), teve como objetivo geral avaliar a qualidade de creches e pré-escolas em diferentes regiões do Brasil, buscando identificar fragilidades e fatores institucionais associados à melhoria da oferta educacional para crianças de 0 a 5 anos. A pesquisa, de caráter quantitativo e diagnóstico, foi realizada em 147 instituições de educação infantil localizadas nas capitais Belém, Campo Grande, Florianópolis, Fortaleza, Rio de Janeiro e Teresina, utilizando as escalas ITERS-R e ECERS-R como instrumentos de observação padronizada, além de questionários aplicados a diretores, professores e coordenadores. Os resultados revelaram níveis predominantemente insatisfatórios ou básicos de qualidade, com maiores deficiências nas áreas de atividades pedagógicas, rotinas de cuidado pessoal e estrutura programática. A subescala “Interação” foi a única a alcançar pontuação adequada. A análise apontou que fatores como exclusividade da instituição para educação infantil, infraestrutura adequada, qualificação e estabilidade da equipe gestora, remuneração do diretor e formação continuada dos professores influenciam diretamente os indicadores de qualidade. Projeções indicam que, ao adotar tais condições ideais, os índices médios de qualidade poderiam subir significativamente, especialmente nas regiões com maior vulnerabilidade. O estudo conclui que melhorias estruturais e pedagógicas são urgentes, especialmente em contextos mais desfavorecidos, e ressalta a importância de políticas públicas para garantir uma educação infantil equitativa e de qualidade.

Já o estudo apresentado por Araújo (2014), “Avaliação da Qualidade em Creche: O Bem-estar e o Envolvimento da Criança como Processos Centrais”, teve como objetivo geral avaliar a qualidade de creches com foco nos processos de bem-estar e envolvimento das crianças como indicadores centrais do ambiente educativo, articulando esses conceitos com a formação profissional das educadoras. A pesquisa foi desenvolvida em uma creche em Porto (Portugal), envolvendo duas educadoras e uma formadora, com crianças de 12 a 36 meses. A metodologia combinou sistemas observacionais narrativos, categoriais (escala de Laevers) e tecnológicos (registros fotográficos), aplicados em três fases: diagnóstico inicial, processo formativo em contexto e avaliação de impacto. Os resultados demonstraram avanços significativos nas práticas pedagógicas das educadoras, que passaram a utilizar registros sistemáticos e a interpretar de forma mais qualificada os

sinais de bem-estar e envolvimento das crianças. Houve melhora nos indicadores em ambas as salas, especialmente no envolvimento, que evoluiu de níveis baixos para moderados, sinalizando a aproximação de práticas associadas à qualidade. O estudo evidencia que o investimento na formação continuada das educadoras, a partir de seus referenciais teórico-pedagógicos apresentados, contribui efetivamente para o aprimoramento das interações e da organização do ambiente, reforçando o papel da creche como espaço fundamental de promoção dos direitos e do desenvolvimento integral na primeira infância.

Na sequência temos outro estudo em contexto estrangeiro intitulado “Quatro Teses para uma Avaliação da Qualidade nas Creches da Região de Emilia-Romagna”, de Benedetti (2014), que tem como objetivo geral apresentar e analisar a experiência da região italiana de Emilia-Romagna na construção de um sistema de avaliação da qualidade em creches e a metodologia adotada parte de uma análise documental e reflexiva sobre práticas avaliativas desenvolvidas ao longo de mais de uma década, ancorada na participação ativa dos diversos sujeitos envolvidos no sistema educacional (educadores, coordenadores pedagógicos, famílias e gestores públicos), articulando diferentes níveis. Os resultados encontrados foram organizados em quatro teses principais: (1) a valorização de um processo integrado de auto e hetero-avaliação, participativo, formativo e situado; (2) o reconhecimento do protagonismo dos sujeitos e órgãos envolvidos, com destaque para o papel fundamental dos coordenadores pedagógicos e das coordenações provinciais; (3) a identificação das condições operacionais e estruturais indispensáveis à eficácia do processo, como a estabilidade contratual e a necessidade de formação específica; e (4) a centralidade da governança regional na regulamentação e sustentabilidade da qualidade educacional. A experiência evidencia que a qualidade na Educação Infantil deve ser entendida como construção coletiva, política e técnica, sendo um processo permanente de negociação entre as dimensões pedagógica, administrativa e perceptiva dos usuários.

Já Oliveira (2015) com seu estudo “Algumas Reflexões Sobre Uso dos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil em um Estudo de Caso”, tem como objetivo geral analisar a aplicação dos IQEI como ferramenta de autoavaliação e planejamento participativo nas instituições de educação infantil, visando promover a melhoria contínua da qualidade educacional e assegurar os direitos fundamentais das crianças. A metodologia adotada baseia-se na aplicação prática dos IQEI em três instituições, com foco na observação dos processos de mobilização da comunidade escolar, participação dos profissionais e gestão institucional durante a realização da autoavaliação. Os resultados encontrados revelam que a eficácia dos indicadores está diretamente relacionada ao grau de envolvimento da equipe, à cultura de avaliação presente na instituição e ao modelo de gestão adotado. Em contextos onde predomina a centralização da gestão e há resistência à participação, onde a autoavaliação ocorreu de forma limitada e pouco reflexiva. Em contrapartida,

instituições com gestão participativa e tradição de reflexão coletiva, demonstraram maior coerência nas respostas, engajamento do corpo docente e apropriação do processo como instrumento para o diagnóstico e aprimoramento das práticas pedagógicas. Assim, a pesquisa destaca o potencial dos IQEI como instrumento formativo e democrático, embora ainda enfrente desafios relacionados à adesão, à cultura institucional e ao tempo destinado para sua implementação.

Atrelando o uso de escalas com a temática de formação, temos o estudo “Contribuição de uma Formação Continuada a partir de um Processo de Avaliação para a Melhoria da Qualidade de uma Creche”, desenvolvido por Lima e Silva (2020) teve como objetivo geral analisar a contribuição de uma formação continuada, fundamentada em um processo avaliativo, para a melhoria da qualidade de uma creche municipal. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa e colaborativa, por meio de uma pesquisa-ação, utilizando como instrumento principal a escala ITERS-R (Edição Revisada), aplicada em duas fases: uma diagnóstica e outra de reavaliação após o processo formativo. A formação continuada foi realizada em encontros reflexivos entre pesquisadoras, coordenadora e professoras, centrados na análise dos resultados da ITERS-R, vídeos/documentações das práticas cotidianas e planejamento de ações pedagógicas de melhoria. Os resultados evidenciaram uma elevação da pontuação média da creche de 2,89 para 4,13, com destaque para o avanço nas subescalas “Falar e Compreender” (de 2,66 para 5,0) e “Interação” (de 4,75 para 7,0), indicando uma evolução qualitativa importante, embora outras áreas, como “Atividades” e “Espaço e Mobiliário”, ainda tenham permanecido aquém dos níveis desejáveis. A pesquisa conclui que a formação em serviço, quando pautada em dados concretos e conduzida de forma contextualizada e reflexiva, pode transformar práticas pedagógicas, ampliar a compreensão do papel do educador e fomentar melhorias progressivas na qualidade do atendimento oferecido às crianças pequenas.

Em seguida temos o estudo “Qual é o Valor de uma Educação Infantil de Qualidade?”, de Falciano e Nunes (2023), que teve como objetivo geral analisar criticamente a oferta da educação infantil no Brasil à luz das mudanças trazidas pelo novo Fundeb, com ênfase no conceito de Custo Aluno Qualidade (CAQ) como parâmetro para garantir equidade e qualidade na primeira etapa da educação básica. A metodologia consistiu na análise de dados quantitativos extraídos do Censo Escolar da Educação Básica (Inep) e do Censo Demográfico (IBGE), articulados com debates realizados no Fórum Permanente de Educação Infantil do Estado do Rio de Janeiro (FPEI-RJ). Os resultados evidenciaram que, apesar da expansão no número de matrículas entre 1999 e 2019, persistem desigualdades significativas de acesso, especialmente para as crianças mais pobres, bem como deficiências estruturais em muitas unidades de educação infantil. Além disso, o estudo destaca a importância do CAQ como ferramenta para inverter a lógica tradicional de financiamento (geralmente pautada pela disponibilidade orçamentária) e orientar políticas públicas baseadas nas reais necessidades das

escolas, promovendo uma avaliação da oferta que priorize insumos, infraestrutura e efetividade das ações, em vez de se limitar aos resultados de aprendizagem.

Finalmente temos Flores, Castro e Brusius (2024) com seu estudo “Alcance da Meta 1 do PNE 2014-2024: Diálogos entre Acesso e Qualidade” que tem como objetivo geral analisar as ações de políticas públicas voltadas à implementação da matrícula obrigatória para crianças de 4 e 5 anos e à expansão do atendimento em creches para crianças de 0 a 3 anos, à luz da Meta 1 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, tomando como base uma amostra de sete municípios da Região Metropolitana de Porto Alegre no período de 2010 a 2019. A metodologia adotada combinou abordagem mista, com análise documental dos Planos Municipais de Educação, levantamento de dados em fontes oficiais (como IBGE e TCE-RS) e análises quantitativas e qualitativas para identificar avanços, desafios e estratégias adotadas. Os resultados encontrados evidenciam que, embora tenha havido crescimento nas matrículas na pré-escola, a universalização do atendimento para crianças de 4 e 5 anos não foi plenamente alcançada em todos os municípios, e a ampliação das vagas em creche ficou aquém da meta de 50%, com grandes variações entre os municípios. Destaca-se ainda a presença de disparidades regionais e socioeconômicas, além da adoção crescente de parcerias público-privadas como solução para ampliar o acesso, o que levanta preocupações quanto à qualidade da oferta. O estudo conclui que a pressão para cumprimento de metas de acesso, sem o devido planejamento e financiamento, pode comprometer a qualidade da educação infantil, sendo necessário um maior equilíbrio entre expansão e condições adequadas de atendimento.

2.3 Quais são os pontos de intersecção entre os estudos analisados?

Os artigos analisados compartilham um eixo comum: a preocupação com a qualidade da Educação Infantil, sob diferentes enfoques: conceituais, metodológicos e políticos. Seja pela aplicação de escalas (como ITERS, ECERS, SVANI, LAEVERS), pela análise a partir de formações continuadas, ou pela discussão sobre políticas públicas (ex: CAQ, Fundeb, PNE), todos buscam avançar na qualificação da oferta educacional em creches. Essa preocupação está atrelada a aspectos estruturais, interacionais e contextuais do atendimento, com vistas à promoção do bem-estar, do desenvolvimento integral da criança e à qualidade no acesso.

Alguns estudos concentram-se especificamente na faixa etária atendida pelas creches, enquanto outros abrangem também os anos iniciais do Ensino Fundamental. A análise cobriu um período total de 21 anos, durante o qual foram identificadas duas lacunas significativas na produção acadêmica sobre a temática: entre os anos de 2005 a 2011 (seis anos) e de 2015 a 2020 (cinco anos).

Dentre os nove artigos analisados, dois apresentam estudos em contextos estrangeiros (Itália e Portugal) e se mostram relevantes para ampliar e aprofundar a compreensão sobre a qualidade na Educação Infantil, permitindo traçar um paralelo com o contexto nacional, já que oferecem referenciais de avaliação já consolidados e experiências que integram práticas pedagógicas, gestão e participação comunitária. Esses estudos internacionais contribuem ao evidenciar modelos participativos, como a auto e a heteroavaliação colaborativa adotada na região de Emilia-Romagna, e a centralidade do bem-estar infantil como critério fundamental de qualidade, a exemplo da abordagem LAEVERS. Em contraste, os estudos brasileiros se concentram na adaptação de instrumentos estrangeiros e na elaboração de diagnósticos sobre a realidade nacional. Um exemplo é a pesquisa conduzida em seis capitais brasileiras, que revelou níveis insatisfatórios de qualidade, especialmente nas áreas de rotinas e atividades. Assim, enquanto a produção nacional privilegia a mensuração e a contextualização dos instrumentos para compreender a situação local, as experiências estrangeiras já operam com abordagens mais sistêmicas, reflexivas e formativas, oferecendo parâmetros que devem ser analisados mais a fundo para aplicação de políticas públicas voltadas à qualificação contínua da Educação Infantil no Brasil.

Mais especificamente em relação aos pesquisadores dos artigos, verificamos que há uma rede de autores que dialogam entre si, consolidando um campo de pesquisa coeso. Dentre eles podemos citar estudos de Tatiana Noronha de Souza, Mara Campos-de-Carvalho e Rosângela Furtado que aparecem em múltiplos textos e se referem mutuamente em estudos sobre a aplicabilidade da ITERS e ECERS no Brasil. Maria Malta Campos, além de compor a lista de artigos que integram este artigo, também é amplamente referida a partir de outros estudos referentes à qualidade na Educação Infantil.

Em relação às ferramentas utilizadas para mensurar a qualidade, mais especificamente escalas de avaliação, a ITERS e ECERS são os instrumentos mais citados/utilizados na mensuração da qualidade em creches e pré-escolas, sendo adaptados à realidade brasileira e reconhecidos por sua confiabilidade e capacidade de discriminar níveis de qualidade entre diferentes instituições. Vale ressaltar que a maioria das aplicações das referidas escalas ocorreu com maior intensidade nos primeiros estudos analisados, especialmente até o ano de 2011. Observou-se a utilização dos IQEI, contudo, não foram encontrados estudos que adotassem a Escala de Avaliação de Práticas Inclusivas (EAPI).

Enquanto os estudos mais antigos (como os de 2003, 2005 e 2011) concentravam-se principalmente na aplicação de escalas, nos estudos mais recentes observa-se uma ampliação significativa nos caminhos metodológicos e teóricos adotados para avaliar a qualidade na Educação Infantil. Os trabalhos mais atuais passaram a incorporar novas abordagens, articulando diferentes instrumentos, metodologias e perspectivas analíticas. Essa mudança reflete não

apenas o amadurecimento do campo, mas também a necessidade de considerar as especificidades dos contextos brasileiros e os avanços nas políticas públicas voltadas à primeira infância. É possível perceber tal tendência na medida que os estudos têm buscado integrar dimensões como formação continuada, gestão democrática, financiamento público e participação da comunidade escolar.

Diversos estudos analisados apontam que a qualidade na educação infantil no Brasil ainda se encontra em níveis insatisfatórios. Pesquisas como a de Campos et al. (2011), que avaliou instituições em seis capitais brasileiras, revelam que a maioria das creches e pré-escolas apresenta apenas padrões básicos ou mesmo inadequados de qualidade, com deficiências marcantes em aspectos como atividades pedagógicas, rotinas de cuidado pessoal e infraestrutura. Esses achados são reforçados por outras investigações, como as de Souza e Campos-de-Carvalho (2005), que, apesar de constatar a eficácia da escala ITERS para avaliar ambientes coletivos de educação infantil, identificaram a necessidade de adaptações e melhorias nas práticas institucionais observadas. Além disso, o estudo de Flores, Castro e Brusius (2024) evidencia que, mesmo diante do crescimento das matrículas, a expansão do acesso não foi acompanhada por avanços equivalentes na qualidade do atendimento, especialmente nas creches. Tais resultados reiteram um cenário preocupante e indicam a urgência de políticas públicas que aliem o aumento da cobertura à garantia de condições adequadas de funcionamento e desenvolvimento integral das crianças.

2.4 Estabelecendo uma Interlocução com as Políticas Públicas

A análise do conjunto de artigos evidencia uma relação direta e complexa entre a qualidade na Educação Infantil e as políticas públicas brasileiras, especialmente no que diz respeito à normatização, financiamento, avaliação e formação de profissionais. A diversidade de enfoques (conceitual, metodológico, empírico e político) encontrada nos estudos revela o esforço coletivo da academia para compreender e transformar a realidade das creches e pré-escolas.

A recorrência da utilização de instrumentos como ITERS e ECERS (ambos de origem estrangeira) e os esforços para adaptá-los ao contexto nacional/local, refletem uma lacuna nas políticas públicas brasileiras de desenvolvimento de ferramentas próprias. Contudo, podemos citar iniciativas como a Escala EAPI, que aponta avanços significativos nesse sentido, principalmente por se caracterizar como um exemplo de esforço nacional voltado à avaliação contextualizada da qualidade, que considera as práticas pedagógicas centradas na criança e a participação das famílias.

Um fator que necessita ser melhor pesquisado é o hiato na produção de pesquisas nesse tema entre 2005-2011 e 2015-2020, pois pode indicar reflexo das discontinuidades nas políticas de financiamento à pesquisa e avaliação

educacional, além da falta de avanços e/ou falta de prioridade governamental em mitigar o tema em determinados períodos. Nesse sentido, ressaltamos que o tema da qualidade na educação infantil deve estar em pauta constante, transpondo a discussão política para efetiva implementação no campo das políticas públicas.

Ainda ressaltamos que a constatação de que muitos estudos apontam níveis baixos de qualidade na educação infantil no Brasil dialoga com dados de avaliações institucionais e evidencia a necessidade de políticas públicas estruturadas que combinem financiamento adequado, formação continuada de educadores, e instrumentos de avaliação coerentes com a realidade local. Nesse sentido, a formação de professores é destacada como fator crucial para a qualificação da oferta, mas os impactos permanecem limitados sem uma política de formação permanente e articulada com os processos avaliativos.

Por fim, a preocupação com a equidade no acesso e com o desenvolvimento integral da criança remete aos princípios constitucionais e legais da educação como direito social, e vem sendo reafirmada com as promulgações mais recentes como os PNQEEI, o que reforça a melhoria da qualidade na Educação Infantil que exige ações políticas estruturantes, sustentadas por diagnósticos qualificados e compromissos institucionais duradouros. Assim, os estudos analisados contribuem não só para o avanço do conhecimento científico, mas também para o fortalecimento de uma agenda pública comprometida com a garantia do direito à educação de qualidade desde a primeira infância.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos achados, é possível concluir que o Brasil avançou significativamente no campo normativo e na formulação de instrumentos para a avaliação e o monitoramento da qualidade na educação infantil, mas ainda enfrenta um longo caminho para transformar esses referenciais em mudanças concretas e sustentáveis nas práticas cotidianas das creches. Os estudos analisados evidenciam que, apesar da ampliação do acesso e da existência de diretrizes robustas, persistem lacunas importantes relacionadas à infraestrutura, formação docente, gestão democrática e integração entre cuidado e educação, especialmente em contextos socialmente vulneráveis. Superar tais desafios requer não apenas recursos financeiros adequados e estáveis, mas também uma articulação efetiva para que os processos avaliativos sejam coerentes com as finalidades pedagógicas da educação infantil e sensíveis à diversidade cultural e regional do país. Nesse sentido, a consolidação de um sistema nacional de avaliação e monitoramento demanda um compromisso político e social amplo, capaz de alinhar expansão do acesso e melhoria da qualidade, garantindo que o direito à educação infantil seja plenamente assegurado e que cada criança tenha condições reais para um desenvolvimento integral, equitativo e inclusivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR. BRASÍLIA: MEC, 2017.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. BRASÍLIA: MEC/SEB, 2009.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. EDUCAÇÃO INFANTIL: SUBSÍDIOS PARA CONSTRUÇÃO DE UMA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO. DOCUMENTO PRODUZIDO PELO GRUPO DE TRABALHO INSTITUÍDO PELA PORTARIA Nº 1.147/2011. BRASÍLIA: MEC, 2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. 1V. BRASÍLIA: MEC/SEB, 2006A.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. 2V. BRASÍLIA: MEC/SEB, 2006B.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE E EQUIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. 1V. BRASÍLIA: MEC/SEB, 2024A.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE E EQUIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: PRINCÍPIOS, NORMATIZAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS. 1V. BRASÍLIA: MEC/SEB, 2024B.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. CONSULTA DOS INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. BRASÍLIA: MEC/SEB, 2024C.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA. INDICADORES DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL. BRASÍLIA: MEC/SEB, 2009.

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. BRASÍLIA, DF: PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1988.

_____. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. LEI Nº 8.069, PROMULGADA EM 13 DE JULHO DE 1990.

_____. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. LEI N. 9394 PROMULGADA EM 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios para todo território nacional pp 94 - 109

CAMPOS, M. M. AVALIAÇÃO DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPASSES E PERSPECTIVAS NO BRASIL. JUIZ DE FORA: REVISTA PESQUISA E DEBATE EM EDUCAÇÃO, 2020.

CAMPOS, M M; ESPOSITO, Y. L; BHERING, E; GIMENES, N; ABUCHAIM, B. A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO EM SEIS CAPITAIS BRASILEIRAS. SÃO PAULO: CADERNOS DE PESQUISA, 2011.

CAPES. PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.PERIODICOS.CAPES.GOV.BR/](https://www.periodicos.capes.gov.br/). ACESSO EM: 10 JUN. 2025.

FALCIANO, B. T; NUNES, M. F. R. QUAL É O VALOR DE UMA EDUCAÇÃO INFANTIL DE QUALIDADE? BELO HORIZONTE, EDUCAÇÃO EM REVISTA, 2023.

FLORES, M. L. R; SILVA, D. M. C; BRUSIUS, A. ALCANCE DA META 1 DO PNE 2014-2024: DIÁLOGOS ENTRE ACESSO E QUALIDADE. SÃO PAULO: ESTUDOS EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, Nº35, 2024.

LIMA, A. E. O; SILVA, F. S. CONTRIBUIÇÃO DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA A PARTIR DE UM PROCESSO DE AVALIAÇÃO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DE UMA CRECHE. RIO DE JANEIRO: REVISTA EDUCAÇÃO E CULTURA CONTEMPORÂNEA, V.17, NÚMERO 49, 2020.

OLIVEIRA, J. S. ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O USO DOS INDICADORES DA QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UM ESTUDO DE CASO. RIO CLARO: EDUCAÇÃO TEORIA E PRÁTICA, Nº50, 2015.

OLIVEIRA, M. A. O; FURTADO, R. A; SOUZA, T. N; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. AVALIAÇÃO DE AMBIENTES EDUCACIONAIS INFANTIS. RIBEIRÃO PRETO: PAIDÉIA, 2003.

OLIVEIRA, N. R. C. INTRODUÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL. BIBLIOTECA DIGITAL DE TESES E DISSERTAÇÕES DA USP, 2002.

PLATAFORMA NACIONAL OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL [2022]. INSTRUMENTO EAPI, DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.OBSERVATORIOEI.ORG.BR/MATERIAISEDOCUMENTOS/INSTRUMENTO](https://www.observatorioei.org.br/materiaisedocumentos/instrumento). ACESSO EM: 01 AGO. 2025.

SCIELO. PORTAL DE PERIÓDICOS SCIELO. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SCIELO.BR/](https://www.scielo.br/). ACESSO EM: 10 JUN. 2025.

SOUZA, T. N; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. QUALIDADE DE AMBIENTES DE CRECHES: UMA ESCALA DE AVALIAÇÃO. MARINGÁ: PSICOLOGIA EM ESTUDO, 2005.

PALAVRAS E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: estudos sobre o ensino-aprendizagem decolonial de literatura e os desenvolvimentos educacional e humano

Maria Julia Freitas Rodrigues
Graduanda em Letras Literatura – Uni-FACEF
freitasmariajulia4@gmail.com

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Doutora em Língua Portuguesa e Linguística – Uni-FACEF
sheilafacef@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A escolha do tema deste estudo surge a partir da necessidade de refletir sobre o papel da educação, especialmente da literatura, na formação do cidadão crítico e na promoção do desenvolvimento humano e social. Partindo das contribuições teóricas de Sen (2010) e Nussbaum (2015), o estudo propõe uma análise crítica sobre liberdade como condição essencial para o desenvolvimento, entendido não apenas como crescimento econômico, mas como ampliação das capacidades humanas, e sobre a centralidade da educação para a realização dessa liberdade.

Para tanto, parte-se da compreensão de que a formação cidadã exige não só competências técnicas ou conhecimentos práticos, mas, sobretudo, a capacidade de pensar criticamente, imaginar, sentir e posicionar-se frente às questões do mundo.

Nussbaum (2015) alerta para o esvaziamento das humanidades nos currículos escolares básicos e universitários, sinalizando uma ameaça à própria democracia. A partir desta premissa, a presente pesquisa investiga como o ensino-aprendizagem da literatura, sob uma ótica decolonial, pode contribuir para os desenvolvimentos educacional e humano, considerando as desigualdades históricas e os apagamentos de vozes subalternizadas.

Diante disso, no estudo constitui-se o seguinte problema de pesquisa: que possíveis repercussões para os desenvolvimentos educacional e humano o ensino-aprendizagem de literatura pode resultar se observada a construção de conhecimento prevista pela decolonialidade?

Para responder ao problema, foram elaboradas as hipóteses: aprendizagem de múltiplas perspectivas para além da tradicional; ampliação de argumentação de estudantes para leitura e leitura de mundo.

A pesquisa se debruça sobre os estudos decoloniais, especialmente a partir das reflexões de Machado e Soares (2021), que problematizam os critérios

eurocêntricos que definem o cânone literário e a produção de conhecimento. Nesse sentido, a literatura decolonial é compreendida como uma possibilidade de ruptura com a tradição dominante, promovendo novas formas de ver, sentir e narrar o mundo.

O objetivo central deste estudo, que ainda é um projeto, é discutir o ensino-aprendizagem da literatura em perspectiva decolonial, a fim de analisar suas possíveis repercussões nos desenvolvimentos educacional e humano. Para isso, a pesquisa adota uma metodologia de natureza bibliográfica, com base em autores como Freire (2022), Candido (2023), Hooks (2013), Ballestrin (2013), Zabala (1998), além de futuramente a realização de entrevistas com professores de literatura do Uni-FACEF (Centro Universitário Municipal de Franca), cuja análise se dará segundo a metodologia da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2019).

Como recorte empírico, serão selecionadas obras de autores nacionais para análise de práticas docentes sob a perspectiva decolonial. A partir desse material, serão elaboradas propostas metodológicas de ensino-aprendizagem de literatura voltadas à formação de estudantes capazes de argumentar, refletir criticamente e reconhecer múltiplas perspectivas. Essas propostas serão, posteriormente, avaliadas em campo, com o intuito de verificar seus impactos no desenvolvimento humano e educacional dos estudantes envolvidos.

Dessa forma, esta investigação propõe-se não apenas a refletir teoricamente sobre as relações entre literatura, educação e decolonialidade, mas também a sugerir caminhos concretos para uma prática pedagógica mais justa, inclusiva e transformadora — que tenha, na literatura, uma ferramenta essencial para o fortalecimento da democracia e da cidadania.

2. LITERATURA COMO DESENVOLVIMENTO

Qualquer pesquisa que envolva discussões sobre questões educacionais prescinde perpassar pelos contextos dos desenvolvimentos social, econômico e político.

Na pesquisa de Sen⁵ (2010, p. 27), há um diálogo que tem um interesse imediato para a economia e a compreensão da natureza do desenvolvimento: uma mulher questiona ao marido se o mundo inteiro, repleto de riquezas, pertencesse só a ela, se isso lhe daria a imortalidade. Seu marido logo

⁵ Sen é economista indiano, ganhou o Prêmio Nobel de Economia em 1998 por sua contribuição às teorias da escolha social e do bem-estar social. Professor de Harvard (EUA), foi um dos idealizadores do Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e fundador do Instituto Mundial de Pesquisa em Economia do Desenvolvimento (Universidade da ONU). Sen é reconhecido internacionalmente por sua dedicação ao combate à pobreza com soluções concretas e estratégias complexas em obras traduzidas para mais de 30 idiomas (Marin, Solange Regina; Quintana, André Marzulo, 2012).

responde que não, o que provoca uma grande questão, “de que serve a riqueza, se não me torna imortal?”

A partir disso, é perceptível que a questão não é viver para sempre, mas a possibilidade de viver bastante tempo e bem, ou seja, a junção entre o tempo e a qualidade de vida, e é a partir da lacuna entre essas duas perspectivas que ocorre a questão fundamental na conceituação do desenvolvimento, conforme abordado por Aristóteles, que diz que “a riqueza evidentemente não é o bem que estamos buscando, sendo ela meramente útil e em proveito de alguma outra coisa” (Sen, 2010, p. 28), uma vez que a riqueza é a forma de ter mais liberdade, já que ela é um fator de determinação das condições e qualidades de vida.

Ainda conforme Sen:

Uma concepção adequada de desenvolvimento deve ir muito além da acumulação de riqueza e do crescimento do Produto Nacional Bruto e de outras variáveis relacionadas à renda. Sem desconsiderar a importância do crescimento econômico, precisamos enxergar muito além dele. [...] É sem dúvida inadequado adotar como nosso objetivo básico apenas a maximização da renda ou da riqueza. Pela mesma razão o crescimento econômico não pode sensatamente ser considerado um fim em si mesmo. O desenvolvimento tem de estar relacionado com a melhora da vida que levamos e das liberdades que desfrutamos. Expandir as liberdades que temos razão para valorizar não só torna nossa vida mais rica e mais desimpedida, mas também permite que sejamos seres sociais mais completos, pondo em prática nossas volições, interagindo com o mundo em que vivemos e influenciando esse mundo (2010, p. 28-29).

Constata-se que a liberdade desenvolve no indivíduo uma percepção de ser no mundo, no qual interage com a sociedade e suas situações. Simultaneamente, torna-se imprescindível destacar, portanto, que tais ações e conexões só são possíveis a partir do desenvolvimento educacional e o pensamento crítico, uma vez que o estudante precisa, inicialmente, saber de suas possibilidades, para que então ele possa sonhar com uma nova forma de viver e estar no mundo.

Com base em Sen, existem duas razões para que a liberdade individual, no conceito de desenvolvimento, seja estritamente relevante, tanto para a avaliação, quanto para a eficácia:

O êxito de uma sociedade deve ser avaliado, nesta visão, primordialmente segundo as liberdades substantivas que os membros dessa sociedade desfrutam. Essa posição avaliatória defere no enfoque informacional de abordagens normativas mais tradicionais, que se concentram em outras variáveis, como utilidade, liberdade, processual ou renda real.

Ter mais liberdade para fazer as coisas que são justamente valorizadas é (1) importante por si mesmo para a liberdade global da pessoa e (2) importante porque favorece a oportunidade de a pessoa ter resultados valiosos. Ambas as coisas são relevantes para a avaliação da liberdade dos membros da sociedade e, portanto, cruciais para a avaliação do desenvolvimento da sociedade.

A segunda razão para considerar tão crucial a liberdade substantiva é que a liberdade é não apenas a base da avaliação de êxito e fracasso, mas também um determinante principal da iniciativa individual e da eficácia social. Ter mais liberdade melhora o potencial das pessoas para cuidar de si

mesmas e para influenciar o mundo, questões centrais para o processo de desenvolvimento (2010, p. 32-33).

O autor ainda concebe o indivíduo como um agente grandioso, que efetiva mudanças e realizações, de acordo com seu próprio valor e objetivo, ou seja, o indivíduo ao ter sua liberdade atua como membro participante de ações econômicas, sociais e políticas. Portanto, verifica-se que para que haja o desenvolvimento social, é necessário que haja liberdade, e, para liberdade, é necessário que haja educação.

A pesquisadora Nussbaum⁶ (2015), que foi orientanda de Sen, aponta mudanças radicais, tanto no ensino fundamental e médio, como no ensino superior:

Obcecados pelo PNB⁷, os países – e seus sistemas de educação – estão descartando, de forma imprudente, competências indispensáveis para manter viva a democracia. Se essa tendência prosseguir, todos os países logo estarão produzindo gerações de máquinas lucrativas, em vez de produzirem cidadãos íntegros que possam pensar por si próprios, criticar a tradição e entender o significado dos sofrimentos e das realizações dos outros. É disso que depende o futuro da democracia [...].

As humanidades e as artes estão sendo eliminadas em quase todos os países do mundo. Considerados pelos administradores públicos como enfeites inúteis, num momento em que as nações precisam eliminar todos os elementos inúteis para se manterem competitivas no mercado global, elas estão perdendo rapidamente seu lugar nos currículos e, além disso, nas mentes e nos corações dos pais e dos filhos. De fato, o que poderíamos chamar de espectros humanistas da ciência e das ciências humanas – o aspecto constitutivo e criativo, e a perspectiva de um raciocínio crítico rigoroso – também está perdendo terreno, já que os países preferem correr atrás do lucro de curto prazo por meio do aperfeiçoamento das competências lucrativas e extremamente práticas adequadas à geração de lucro (Nussbaum, 2015, p. 4).

⁶ Nussbaum é uma influente intelectual nos Estados Unidos. Graduada em Teatro e Clássicos na Universidade de Nova York, seguiu seus estudos até o pós-doutorado na Universidade de Harvard, onde foi a primeira mulher a conquistar a distinção de Junior Fellowship. Seu trabalho é reconhecido por reunir estudos dos clássicos, da antropologia, da psicanálise e da sociologia, na busca por *eudaimonia*, palavra originada do grego que representa uma vida plena e próspera. Foi professora em Harvard até a década de 1980 e, depois, integrou o quadro docente da Universidade Brown até 1995. De 1986 a 1993, foi conselheira de pesquisa do Instituto Mundial de Pesquisa em Economia do Desenvolvimento, órgão da ONU fundado pelo Prêmio Nobel de Economia Amartya Sen. A partir desta experiência e de várias viagens à Índia, inspirou-se a estudar os temas da justiça social e dos direitos humanos (Petroli, Danielle Pinto; Ribeiro, Thales Brandão, 2019).

⁷ O Produto Nacional Bruto (PNB) é um amplo indicador de atividade econômica de uma nação. É o valor de todos os bens e serviços produzidos em um país em um ano pelas suas empresas. O PNB inclui os rendimentos obtidos pelos cidadãos e pelas empresas no exterior, mas não inclui os rendimentos obtidos por estrangeiros dentro do país. Os valores utilizados para constituir o PNB incluem a fabricação de bens materiais (carros, móveis e produtos agrícolas) e a prestação de serviços (serviços de educação, saúde e financeiros). Contudo, ele não inclui o valor dos serviços realizados para produzir bens materiais, porque o seu valor é incluído no preço do produto acabado (Lira, 2023).

Constata-se, portanto, ao que parece, um esquecimento da capacidade de pensar e imaginar, elementos que humanizam o indivíduo e enriquecem as relações humanas, afastando-as de uma lógica meramente utilitária e manipuladora. Caso essas habilidades não sejam desenvolvidas, impedindo a percepção do "eu" e do "outro" como seres dotados de pensamento e sentimento, o desenvolvimento e a democracia estarão condenados ao fracasso, já que o progresso democrático depende fundamentalmente da capacidade de reconhecer os outros como seres humanos e não como meros objetos.

O incentivo ao lucro sugere, a muitos líderes ansiosos, que a ciência e a tecnologia são decisivas no desenvolvimento de seus países e não se deve ser contra a ciência de qualidade e a educação técnica, na verdade a preocupação paira nas outras competências, que são igualmente decisivas, mas correm o risco de se perder no alvoroço competitivo, competências essas que, de acordo com Nussbaum (2015), são decisivas para o bem-estar interno de qualquer democracia e para criação de uma cultura mundial generosa, capaz de tratar, de maneira construtiva, dos problemas mais prementes do mundo.

Essas competências estão ligadas às humanidades e às artes: a capacidade de pensar criticamente; a capacidade de transcender os compromissos locais e abordar as questões mundiais como um "cidadão do mundo"; e, por fim, a capacidade de imaginar, com simpatia, a situação difícil em que o outro se encontra (Nussbaum, 2015, p. 8).

Para refletir sobre a educação, que é um elemento chave para o desenvolvimento de uma cidadania democrática, tem-se de pensar sobre o que são as noções democráticas e pelo que lutam. Portanto, o que significa, para um país, progredir? A estudiosa aborda que, de um determinado ponto de vista, significa aumentar seu produto interno bruto (PIB) per capita⁸. Essa medida do desempenho nacional tem sido o principal critério desde meados do século XX, especialmente após a Segunda Guerra Mundial, e foi usado por economistas desenvolvimentistas de todo o mundo durante décadas, como se essa medida representasse adequadamente a qualidade de vida de uma nação.

Um sinal do que esse modelo deixa de fora – como a igualdade distributiva e social; a qualidade das relações raciais e de gênero, dentre outros – é o fato de que, durante o apartheid, a África do Sul costumava ocupar o topo dos índices de desenvolvimento, ou seja, a antiga África do Sul era muito rica, e o antigo modelo de desenvolvimento premiava essa proeza, ignorando as inacreditáveis desigualdade distributivas, o brutal regime do apartheid e as dificuldades em saúde e educação que o acompanhava.

⁸ Essa métrica foi popularizada nos anos 1940 e 1950, com a sistematização do cálculo do PIB por economistas como Simon Kuznets, que apresentou a ideia nos Estados Unidos como parte de um esforço para medir o impacto da Grande Depressão e da guerra na economia. O PIB per capita tornou-se amplamente utilizado como um indicador de desenvolvimento porque sugere uma relação entre a produção econômica total de um país e o padrão de vida médio de seus cidadãos (Lira, 2023).

Portanto, constata-se que produzir crescimento econômico não significa produzir democracia. No entanto, atualmente, Nussbaum (2015) afirma que todo mundo é a favor do crescimento econômico, e a tendência é de confiar no “velho paradigma” ao invés de procurar fazer um balanço mais complexo do que sociedade deve tentar conquistar para sua população.

Dessa forma, a educação, principalmente, a educação das humanidades e artes, são excepcionais para que ocorra um desenvolvimento social notório e profundo:

Outro aspecto da tradição educacional americana que se recusa teimosamente a ser assimilado pelo modelo voltado para o crescimento é a ênfase característica na participação ativa da criança por meio de perguntas e questionamentos. Esse modelo de aprendizado, associado a uma longa tradição filosófica ocidental de teorizar sobre a educação que vai de Jean-Jacques Rousseau, no século XVIII, a John Dewey, no século XX, inclui educadores famosos como Friedrich Froebel, na Alemanha, Johann Pestalozzi, na Suíça, Bronson Alcott, nos Estados Unidos, e Maria Montessori, na Itália (Nussbaum, 2015, p. 18).

O percurso citado e analisado por Nussbaum defende que a educação não significa apenas assimilação passiva às tradições culturais, mas sim desafiar a mente para que, num mundo complexo, ela se torna ativa, competente e cuidadosamente crítica. Tal modelo de educação superou o antigo, em que os estudantes ficavam imóveis nas carteiras, simplesmente observando, e depois devolvendo o conteúdo que lhes foi apresentado.

A autora ainda diz que o conceito de aprendizagem ativa inclui um amplo compromisso com o raciocínio crítico e a argumentação que remonta a Sócrates, no qual influenciou profundamente o ensino fundamental e, até certo ponto, o ensino médio.

Simultaneamente, tem-se a educação referente a artes e a literatura, na qual a presente pesquisa irá focar especificamente, na relação desenvolvimento educacional e as repercussões da literatura. Nussbaum aborda que “os educadores que defendem o crescimento econômico não se limitam a ignorar as artes: eles têm medo delas” (2015, p. 24), uma vez que a percepção refinada e desenvolvida é um inimigo perigoso para a estupidez, necessária para executar programas de desenvolvimento econômico que ignoram a desigualdade, ou seja, há uma facilidade em tratar as pessoas que se tornaram mais manipuláveis se o indivíduo nunca aprendeu outro modo de enxergá-las.

Dessa forma, os cidadãos não conseguem se relacionar de maneira adequada com o mundo complexo apenas por meio do conhecimento factual e da lógica, isso porque Nussbaum (2015) evidencia que a terceira qualidade do cidadão, que está diretamente ligada às outras duas, é a imaginação narrativa, “isso significa a capacidade de pensar como deve ser se encontrar no lugar de uma pessoa

diferente de nós, [...] compreender as emoções, os anseios e os desejos que alguém naquela situação pode ter” (2015, p. 95-96).

E é simultâneo a isso que se tem a relevância da literatura na vida do indivíduo:

As pessoas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégios de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski? (Candido, 2023, p.187).

Candido⁹ (2023), em seu discurso intitulado Direito à Literatura, aborda a distinção entre os bens compressíveis e os bens incompressíveis, no qual estão diretamente ligados aos direitos humanos, pois a maneira de conceber a estes depende daquilo que é classificado como bens necessários para haja vida e para que ela também possa se manter. É certo que determinados bens são incompressíveis, ou seja, estritamente necessários para sobrevivência, como, por exemplo, alimento, casa, roupa, dentre outros. Já os bens compressíveis são bens que auxiliam no cotidiano, como cosméticos, enfeites, roupas supérfluas. Contudo, a fronteira entre bens compressíveis e incompressíveis é algo complexo, uma vez que o que para uma pessoa é necessário, para outra possa não ser.

Mas a fruição da arte e da literatura estaria mesmo nesta categoria - de bens incompressíveis? Como noutros casos, a resposta só pode ser dada se pudermos responder a uma questão prévia, isto é, elas só poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora. [...] Vista desse modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povos e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação (Candido, 2023, p. 188-189).

Portanto, conforme aborda o autor, se ninguém pode passar constantemente sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, se a literatura desenvolve o indivíduo mostrando formas de si compreender e compreender o mundo a sua volta, além de ter um papel fundamental para a organização interna do ser humano, então a literatura demonstra corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.

Candido (2023) ainda afirma que a literatura pode ser distinguida de pelo menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado, ou seja, a obra literária tem significado em si mesma; (2) ela

⁹ Antonio Candido de Mello e Souza (1918 – 2017) foi um sociólogo, crítico literário e professor universitário brasileiro. Estudioso da literatura brasileira e estrangeira, é autor de uma obra crítica extensa, respeitada nas principais universidades do Brasil. Foi professor da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP) onde, entre outros feitos, introduziu, em 1962, a Literatura Comparada, transformando a disciplina de Teoria Literária em Teoria Literária e Literatura Comparada (Pontes, 2001, p. 5-31).

é uma forma de expressão, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente, isto é, é uma ciência, uma vez que a literatura se torna o espelho de determinados povos e pessoas, e, portanto, é um conhecimento que se tem de várias formas, uma vez que “a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2023, p. 190).

Portanto, se há o objetivo de que as habilidades mencionadas anteriormente sejam desempenhadas, deve haver uma reversa de um lugar de destaque no currículo para as humanidades, as artes e, acima disso, a literatura, que soma ambas.

Ambos os escritores (Ralph Ellison e Tagore) afirmam que, para alcançar a compreensão plena de que o cidadão democrático precisa, não basta saber que os estigmas sociais e a desigualdade existem, ele tem de passar pela experiência de participação da posição estigmatizada, algo que tanto o teatro como a literatura possibilitam. As reflexões dos autores dão a entender que as escolas que desprezam as artes desprezam oportunidades importantes de defender a cooperação democrática (apud Nussbaum, 2015, p. 107).

Dessa forma, para que haja o desenvolvimento proposto por Nussbaum (2015), faz-se necessário que o desenvolvimento social e regional também seja feito a partir da ótica educacional, uma vez que não há desenvolvimento sem pessoas críticas, que percebam como a história é construída a partir de diversos tipos de fontes, além de avaliar uma narrativa comparando-a com outra, ou seja, faz-se necessário que haja uma educação decolonial, que contemple várias perspectivas de atores sociais.

3. LITERATURA DECOLONIAL: ALGUNS FOCOS

Por literatura decolonial, entende-se o que diz Machado e Soares (2021) concebem ao afirmarem que a literatura decolonial é um campo literário que busca desconstruir as narrativas eurocêntricas e colonialistas que dominaram a produção e a circulação de conhecimentos, histórias e identidades ao longo da história. Ela se insere no movimento decolonial, que questiona a permanência das estruturas culturais, políticas e econômicas impostas pelo colonialismo, mesmo após os períodos formais de descolonização. Portanto, a literatura decolonial busca questionar e superar as estruturas de poder e conhecimento impostas pelo colonialismo, diferente da literatura tradicional, na qual reflete perspectivas eurocêntricas.

Numa leitura decolonial do campo de ensino de literatura, especificamente, pode-se configurar como um início revolucionário o próprio ato de ouvir os sujeitos subalternizados que foram por séculos desautorizados nos rituais de leitura escolares (e não só). Para tanto, há que se considerar que a

determinação do cânone e também a atuação da crítica literária, durante séculos, pautou-se em modelos e critérios eurocêntricos para decidir o que deve ou não ser visto como literatura, a partir da ótica de uma série de fatores históricos mobilizados seletivamente (Machado; Soares, 2021, p. 996).

Diante da problematização, no presente estudo, construiu-se o seguinte problema de pesquisa: que possíveis repercussões para os desenvolvimentos educacional e humano o ensino-aprendizagem de literatura pode resultar se observada a construção de conhecimento prevista pela decolonialidade?

Para responder ao problema, foram elaboradas as hipóteses: aprendizagem de múltiplas perspectivas para além da tradicional; ampliação de argumentação de estudantes para leitura e leitura de mundo.

A contribuição do presente estudo se dá uma vez que pretende responder ao questionamento de como a aplicação desta metodologia, a partir de uma ótica decolonial pode causar um impacto positivo no contexto da educação brasileira, buscando cada vez mais o afastamento do tradicionalismo pedagógico. Dessa forma, a contribuição pode ocorrer nas práticas docentes, na formação de estudantes e no desenvolvimento social, nas vertentes já apontadas anteriormente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações deste artigo são parciais, posto que não há ainda resultados efetivos a serem demonstrados no estudo analítico que formam nosso corpus.

Deixam-se esclarecidos posicionamentos teóricos sobre desenvolvimento e as contribuições da literatura para ele.

Além disso, o foco na literatura e em questões decoloniais podem promover os desenvolvimentos humano e educacional.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, LUCIANA. AMÉRICA LATINA E O GIRO DECOLONIAL. *REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS POLÍTICAS*, BRASÍLIA, N. 11, P. 89-117, MAIO-AGO., 2013. DOI: [HTTPS://DOI.ORG/10.1590/S0103-33522013000200004](https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004)
- BARDIN, LAURENCE. *ANÁLISE DE CONTEÚDO*. SÃO PAULO: EDIÇÕES 70, 1977.
- BERNARDINO-COSTA, JOAZE ET AL. INTRODUÇÃO. IN: BERNARDINO-COSTA, JOAZE; MALDONADO-TORRES, NELSON; GROSFUGUEL, RAMON (ORG.). *DECOLONIALIDADE E PENSAMENTO AFRODIASPÓRICO*. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA EDITORA, 2019. P.9-26

CANDAU, VERA MARIA. MULTICULTURALISMO E EDUCAÇÃO: DESAFIOS PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA. IN: MOREIRA, ANTÔNIO FLÁVIO; CANDAU, VERA MARIA. *MULTICULTURALISMO: DIFERENÇAS CULTURAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS*. 10. ED. PETRÓPOLIS: VOZES, 2013. P. 13-37.

CÂNDIDO, ANTÔNIO. *VÁRIOS ESCRITOS*, LOCAL: TODAVIA, P. 183-208, 2023.
CASTRO-GÓMEZ, SANTIAGO. "CIÊNCIAS SOCIAIS, VIOLÊNCIA EPISTÊMICA E O PROBLEMA DA 'INVENÇÃO DO OUTRO'", EM LANDER, EDGARDO (ORG.). *A COLONIALIDADE DO SABER: EUROCENTRISMO E CIÊNCIAS SOCIAIS, PERSPECTIVAS LATINO-AMERICANAS*. BUENOS AIRES: CLACSO, 2005.

COLL, CÉSAR (ORG.). *OS CONTEÚDOS NA REFORMA: ENSINO E APRENDIZAGEM DE CONCEITOS, PROCEDIMENTOS E ATITUDES*. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1998.

CULTURAL, NOVA. *ÉTICA A NICÔMACO*. ARISTÓTELES: OBRAS INCOMPLETAS. NOVA CULTURA, 1996.

DELORS, JACQUES ET AL (ORGS.). *EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR*. 4. ED. SÃO PAULO: CORTEZ, 2000.

FILATRO, ANDREA; CAVALCANTI, CAROLINA. *METODOLOGIAS INOV-ATIVAS NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL, A DISTÂNCIA E CORPORATIVA*. SÃO PAULO: SARAIVA EDUCAÇÃO, 2018.

GAUTHIER, CLERMONT; TARDIF, MAURICE. *A PEDAGOGIA: TEORIAS E PRÁTICAS DA ANTIGUIDADE AOS NOSSOS DIAS*. PETRÓPOLIS: VOZES, 2010.

LIRA, ADRIELY SILVA BRITO ET AL. *OS ÍNDICES E INDICADORES SOCIOECONÔMICOS, CIENTÍFICOS E TECNOLÓGICOS COMO PARÂMETROS PARA TOMADA DE DECISÃO*. ANAIS DO SEMINÁRIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA DO IFG, V. 16, N. 1, 2023.

MARIN, SOLANGE REGINA; QUINTANA, ANDRÉ MARZULO. *AMARTYA SEN E A ESCOLHA SOCIAL: UMA EXTENSÃO DA TEORIA DA JUSTIÇA DE JOHN RAWLS?*. REVISTA DE ECONOMIA CONTEMPORÂNEA, V. 16, P. 509-532, 2012.

MORAN, JOSÉ. COMO TRANSFORMAR NOSSAS ESCOLAS: NOVAS FORMAS DE ENSINAR A ALUNOS SEMPRE CONECTADOS. IN: _____. CARVALHO, M. (ORG.). *EDUCAÇÃO 3.0: NOVAS PERSPECTIVAS PARA O ENSINO*. PORTO ALEGRE: SINEPE/RS/UNISINOS, 2017.

NUSSBAUM, MARTHA C. *SEM FINS LUCRATIVOS: PORQUE PRECISA A DEMOCRACIA DAS HUMANIDADES*. LEYA, 2015.

PETROLI, DANIELLE PINTO; RIBEIRO, THALES BRANDÃO. *A TEORIA DAS CAPACIDADES DE MARTHA NUSSBAUM E A SUA MATERIALIZAÇÃO NO ÂMBITO NORMATIVO, SOCIAL E BIOPSISSOCIAL DE PESSOAS COM*

DEFICIÊNCIA NO BRASIL. VI ENCONTRO NACIONAL DE ANTROPOLOGIA DO DIREITO [ENADIR], P. 1-15, 2019.

PONTES, HELOISA. ENTREVISTA COM ANTONIO CANDIDO. *REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS SOCIAIS*, V. 16, P. 5-30, 2001.

RIBEIRO, DANIELA DE FIGUEIREDO. *A DECOLONIALIDADE NA PESQUISA E PRÁTICA PSICODRAMÁTICAS: PELA SUPERAÇÃO DE EPISTEMICÍDIOS HISTÓRICOS*. LOCAL: REVISTA BRASILEIRA DE PSICODRAMA, V. 31, P. E0323, 2023.

SAVIANI, DERMEVAL. *HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL*. 3. ED. CAMPINAS: AUTORES ASSOCIADOS, 2011.

SEN, AMARTYA KUMAR. *DESENVOLVIMENTO COMO LIBERDADE*. TRADUÇÃO DE LAURA TEIXEIRA MOTTA. SÃO PAULO: COMPANHIA DAS LETRAS, 2000.

SOARES, MAGDA. LEITURA E DEMOCRACIA CULTURAL. IN: PAIVA, APARECIDA; MARTINS, ARACY; PAULINO, GRAÇA; VERSINANI, ZÉLIA (ORGS.). *DEMOCRATIZANDO A LEITURA: PESQUISAS E PRÁTICAS*. BELO HORIZONTE: AUTÊNTICA: CEALE, 2008. P. 17-32.

ZABALA, ANTONI. *A PRÁTICA EDUCATIVA: COMO ENSINAR*. PORTO ALEGRE: ARTMED, 1998.

PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: o dialogismo e os gêneros do discurso na escola

Gabriela Sampar Rocha Moraes
Doutoranda em Linguística – Universidade de Franca
gabisamparr@hotmail.com

Camila de Araújo Beraldo
Docente do programa de pós-graduação em Linguística – Universidade de Franca
camila.aberaldo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A argumentação está a todo momento presente nos atos de comunicação humana, desde situações em que argumentamos de maneira elaborada e planejada, até em circunstâncias em que não percebemos que estamos argumentando. Hoje em dia, muitas provas de vestibular, como o ENEM, solicitam aos candidatos que façam textos argumentativos. Assim, o mercado educacional, com seus livros didáticos e sistemas de ensino apostilados, produzem materiais com uma série de regras que devem ser cumpridas com o intuito de escrever uma boa redação argumentativa.

Com o uso desses métodos, muitas vezes, o aluno consegue alcançar seu objetivo de passar no vestibular. Porém, em sua vida real, não coloca em prática as inúmeras estratégias decoradas nas aulas, pois elas dificilmente se aplicam em situações cotidianas.

Isso, infelizmente, acontece com vários conteúdos estudados na escola, em diversas disciplinas. Assim, é preciso pensar em novas maneiras de transmitir os conhecimentos formais em sala de aula. O uso das tecnologias pode ser uma possibilidade, apoiando e ajudando a melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem. Assim, com base nos estudos de Bakhtin relacionados ao dialogismo e aos gêneros do discurso, elaboramos uma sequência didática para produção textual argumentativa que trabalha dialogicamente com os gêneros do discurso e a cultura digital, com o objetivo de trazer um exemplo de atividade que pode ser trabalhada em sala de aula.

2. BAKHTIN: DIALOGISMO E GÊNEROS DO DISCURSO

Bakhtin foi um filósofo russo que dedicou a vida à análise da linguagem com base em discursos cotidianos, artísticos, filosóficos, científicos e institucionais. Ele acreditava que a língua é um fato social, que só existe devido à necessidade de comunicação e ia contra a ideia dela ser apenas um sistema de regras. Bakhtin

voltou-se para fala, para o discurso vivo, falado na interação social, observando sempre a linguagem em seu aspecto histórico e ideológico.

A ideia principal dos estudos bakhtinianos é que a língua tem a propriedade de ser dialógica. É importante entender que o dialogismo não é apenas a incorporação pelo enunciador de vozes de outros no seu enunciado, para Bakhtin o dialogismo engloba mais do que a linguagem, refere-se à existência humana, estando diretamente relacionado com as relações interpessoais, já que o ser humano não é capaz de perceber sua imagem externa sem a ajuda do outro.

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (Bakhtin, 2010, p. 348)

Assim, a todo momento, estamos em relação com o outro, por isso nossa compreensão de mundo se dá historicamente, ao irmos absorvendo as várias vozes sociais, que estão em relações diversas entre si. Por isso, o sujeito é constitutivamente dialógico e integralmente social, seu mundo interior é formado por diferentes vozes em relações de concordância ou discordância. Contudo, somos também singulares, porque interagimos concretamente com as vozes sociais de um modo específico, único.

Bakhtin concebe a palavra como parte do processo de interação entre o falante e o interlocutor, relacionando-a à vida, à realidade. As palavras dialogam com os valores da sociedade, posicionando-se em relação a eles. Dessa forma, discursos representam pensamentos, visões de mundo, valorações dos falantes, ou seja, carregam ideologias. A fala é um fato social, reflete a estrutura da sociedade e é uma forma de agir sobre o mundo em um tempo histórico. Assim, não existe um enunciado absolutamente neutro.

No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento. Nunca ele é submetido completamente aos discursos sociais. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” ocorre na “interação viva das vozes sociais”. Nesse “simpósio universal”, cada ser humano é social e individual. (Fiorin, 2011, p. 14)

Outra questão importante que envolve o dialogismo é o fato de as interações verbais entre sujeitos acontecerem em diferentes esferas discursivas, como, por exemplo: familiar, acadêmica, tecnológica, publicitária, literária, cotidiana, escolar, religiosa, entre outras, que estão sempre relacionadas às manifestações culturais humanas.

A esfera determina em qual situação o discurso será feito, em que tempo e lugar, quais são os participantes, os conteúdos temáticos e as relações sociais possíveis dentro desse contexto, em outras palavras, a esfera indica a maneira

como se deve dizer algo. A partir disso, entramos em um importante conceito de Bakhtin estritamente ligado ao dialogismo: os gêneros do discurso.

Os gêneros discursivos estão presentes em nossas vidas desde muito cedo, ligando a linguagem com a vida social. Eles vinculam-se às atividades humanas, constroem-se nessas atividades e refletem suas finalidades.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (Bakhtin, 2016, p. 12)

Os gêneros do discurso surgem a partir de diferentes situações sociais e vão sofrendo modificações de acordo com o momento histórico nos quais estão inseridos, unindo, dessa forma, estabilidade e instabilidade, permanência e mudança. Quando aprendemos novos gêneros, compreendemos e interagimos melhor com a realidade que nos cerca, ampliando nossa capacidade de participação nos vários aspectos da vida social.

Para poder classificar um gênero, é preciso levar em consideração alguns aspectos definidos por Bakhtin. O primeiro deles é o conteúdo temático, que não deve ser confundido com o assunto de um texto, pois vincula-se ao contexto de produção do gênero, trata-se da situação sócio-histórica em que se produz a enunciação, dos aspectos da realidade com os quais o gênero se relaciona.

O segundo denomina-se plano composicional – trata-se do domínio relacionado à estruturação do texto, à maneira pela qual ele está organizado, uma forma padrão relativamente estável de organização. Contudo, essa estrutura pode modificar-se de acordo com os projetos enunciativos e com relações dialógicas. Por fim, temos o estilo, que se refere às escolhas relacionadas ao âmbito linguístico, como as seleções lexicais, fraseológicas ou gramaticais, usadas de acordo com a função comunicativa. O estilo também está intrinsecamente vinculado ao contexto, pois é ele que determina os recursos apropriados para retratar a realidade. Além disso, ele reflete a individualidade do falante na produção do enunciado, sendo que alguns gêneros dão mais liberdade para que essa individualidade aconteça, como os relacionados à literatura; e outros menos, como os documentos oficiais.

Percebe-se, assim, que o conteúdo temático, o plano composicional e o estilo estão relacionados entre si e sempre são definidos de acordo com as necessidades comunicacionais.

Comunicamo-nos, portanto, por meio dos gêneros do discurso. Nossos diálogos, nossa forma de pensar e de se expressar se dão através da interação com o outro, da interação com o mundo. Falamos de diferentes maneiras, com diferentes intencionalidades e em diferentes contextos, usando, assim, o tempo inteiro, diferentes gêneros discursivos.

3. TIPOLOGIA TEXTUAL: A ARGUMENTAÇÃO

A terminologia “tipologia textual” é muito usada nas escolas, contudo, muitas vezes erroneamente, pois há uma confusão com os gêneros do discurso. Conforme já discutido, os gêneros estão diretamente relacionados aos sujeitos e suas atividades, com o contexto social, histórico e comunicativo no qual estão inseridos. Já as tipologias referem-se às características estruturais do texto, com propriedades linguísticas intrínsecas abrangendo determinados aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais e relações lógicas, como afirma Marcuschi (2022). O mesmo autor salienta que não há oposição ou dicotomia entre gênero e tipo, ao contrário, eles relacionam-se de forma complementar, pois são formas constitutivas do texto em funcionamento.

De acordo com Marcuschi (2022), existem poucas tipologias textuais, que podem ser classificados em: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Já os gêneros são incontáveis. Existem estudiosos que trazem outras classificações para as tipologias textuais, como por exemplo Adam (2008), que classifica os tipos em: narrativo, argumentativo, explicativo, descritivo, dialogal e injuntivo. De qualquer maneira, mantém-se a ideia de que a tipologia textual se refere às estruturas linguísticas dos textos, ou seja, definindo a predominância de expressões e formas sintáticas, os elementos que caracterizam e permanecem em cada tipo, além de indicar seus objetivos comunicativos.

Neste artigo, estudamos especificamente a argumentação, que está a todo momento presente nos atos de comunicação humana. O uso dos argumentos inicia-se desde quando a criança começa a falar, tornando-se cada vez mais elaborado, conforme a mesma vai adquirindo domínio da fala, passando a perceber a língua não apenas como um meio para comunicar-se, mas também como uma maneira de persuadir e convencer. “Concebida dentro de uma tradição clássica, ‘argumentação’ é a capacidade de apresentação de uma tese, de organização dos argumentos em função de um efeito de convicção, persuasão e de adesão de um auditório.” (Coimbra, 2011, p. 57). Assim, são inúmeros os gêneros discursivos argumentativos.

[...] a argumentação reveste-se de múltiplas possibilidades: usa a prosa e o verso; usa a narrativa, a descrição, a exposição; usa o gesto, a imagem, o objeto; surge na conversa informal do cotidiano e no formalismo profissional e institucional; surge em jornais, revistas, anúncios publicitários, no discurso do político e do treinador de futebol, no artigo de opinião e no artigo científico, na crítica de cinema e na crítica literária, no ensaio, na monografia e na dissertação. (Coimbra, 2011, p. 58)

No contexto escolar, a argumentação é definida como uma tipologia textual que consiste na defesa de uma ideia por meio de argumentos, opiniões e

explicações plausíveis, coerentes e fundamentadas. Sua clássica estrutura divide-se em introdução, desenvolvimento e conclusão.

Hoje em dia, muitas provas de vestibular, como o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), solicitam aos candidatos que façam textos dissertativos-argumentativos. Assim, o mercado educacional, com seus livros didáticos e sistemas de ensino apostilados, produzem materiais com uma série de regras que se pautam no plano composicional do gênero e que devem ser cumpridas com o objetivo de escrever um bom texto argumentativo, mas que dificilmente se aplicam em situações cotidianas. Por esse motivo, elaboramos uma sequência didática que propõe uma reflexão mais ampla sobre a argumentação.

4. PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sabemos que a educação pede mudanças e que o docente não pode mais ser visto como o centro do processo de ensino-aprendizagem. Professores e alunos devem valorizar a convivência humana, as trocas de experiências, os debates; e os conteúdos ensinados, de alguma forma, precisam se relacionar com a realidade do discente. Pensando nessas considerações, elaboramos uma sequência didática para produção de um texto dissertativo-argumentativo com estratégias que envolvem o uso da tecnologia (tão presente na vida dos estudantes) e a teoria de Bakhtin em relação ao dialogismo e os gêneros do discurso. Ela divide-se em três momentos: o primeiro é o método fishbowl, uma metodologia ativa de discussão em grupo, que tem como objetivo promover o diálogo e a troca de experiências entre os participantes, estimulando o protagonismo dos alunos e o aprendizado por meio da colaboração.

O segundo é a elaboração de podcast, no qual os alunos trabalham com ferramentas tecnológicas, desenvolvendo não só o letramento digital, mas também a reflexão sobre a própria língua, pois precisam discorrer sobre o tema discutido na etapa anterior, organizando sua tese e argumentos de forma coerente para, então, elaborar um roteiro.

Por fim, e não menos importante, os discentes devem escrever uma redação dissertativa-argumentativa, nos mesmos moldes do Enem e de outros importantes vestibulares brasileiros. Neste momento, é proposto não apenas reflexões sobre plano composicional do texto, mas também sobre o conteúdo temático e o estilo. Vejamos, com mais detalhes, como cada uma dessas etapas se organiza.

4.1 Primeira Etapa: Método Fishbowl

De acordo com Araújo, Loyolla, Garbin e Cavalcanti (2016), o fishbowl foi criado na Universidade de Stanford, na Faculdade de Engenharia Civil, pelo Problem

PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: o dialogismo e os gêneros do discurso
na escola pp 121 -

Based Learning Laboratory e foi inspirado nos cursos de medicina em que, enquanto os médicos operavam pacientes, os alunos, com o objetivo de aprender, observavam esses profissionais através de paredes de vidros. Assim, o nome faz uma analogia a um aquário, que possui alguns peixes nadando, enquanto pessoas ficam ao redor olhando.

Na prática, entretanto, o método propõe uma aprendizagem compartilhada, com o professor não assumindo mais o papel de único detentor do conhecimento, passando a compartilhar esta responsabilidade com os alunos. Estes, então, tornam-se sujeitos ativos e começam a aprender de forma colaborativa e cooperativa.

Para realização do fishbowl, as cadeiras da sala de aula devem ser dispostas de uma maneira diferente da tradicional, em forma circular. O círculo de dentro deve ter três, cinco ou sete cadeiras, dependendo da quantidade de alunos que a sala possuir, já no círculo de fora, deve-se colocar as outras restantes, de modo que todos os estudantes tenham onde sentar.

As cadeiras do centro representam o aquário, sendo preenchido por aqueles que forem começar o debate. Quando alguém do círculo de fora quiser falar, deve levantar em silêncio, sentar no meio e fazer suas considerações. É importante que uma cadeira sempre esteja vazia; assim, quando alguém entrar, outra pessoa precisa, necessariamente, sair. Deste modo, enquanto os participantes do centro debatem, os do círculo de fora escutam ativamente, fazendo suas próprias reflexões.

No ensino de gêneros discursivos argumentativos, essa metodologia pode ser muito útil, já que permite que os alunos exponham suas opiniões, desenvolvendo teses e argumentos nas mais variadas temáticas. Aqui, é interessante que o professor escolha junto com os alunos quais assuntos eles gostariam de discutir, pensando em temas de relevância para turma, com o objetivo de debater questões que contribuam, de alguma forma, para melhoria da escola ou da comunidade.

É importante, também, pedir aos estudantes que façam pesquisas prévias sobre o(s) assuntos(s) escolhido(s) para o debate e que já cheguem com uma opinião sobre ele(s). Contudo, ao longo das discussões, suas teses e argumentos podem mudar, já que, como propõe Bakhtin, somos habitados por tudo que nos cerca, o nosso modo de ser e de pensar se molda devido às incessantes interações sociais, por isso, podemos também mudar de opinião. Além disso, enxergar, refletir e aceitar o ponto de vista do outro ajuda a desenvolver o respeito pelo próximo.

Neste primeiro momento, os alunos não precisam se preocupar com o tipo de linguagem que irão usar, trata-se de um diálogo informal, uma troca de ideias, que não requer preocupação com normas gramaticais. O mais importante aqui é ter educação para expor seus pensamentos, sabendo a hora de ouvir, falar, sempre respeitando o outro. Concluída, assim, a primeira parte da sequência didática, os estudantes devem desenvolver a segunda: a produção de um podcast.

4.2 Segunda Etapa: Podcast

De acordo com Barros e Menta (2007), o termo podcast surgiu em 12 de fevereiro de 2004, quando o jornalista Bem Hammersley o utilizou em um artigo de sua autoria, para o jornal britânico The Guardian, referindo-se a programas gravados em áudio e disponibilizados na Internet. O podcast é um gênero discursivo que oferece formas particulares de interação, mas que também possui elementos do rádio tradicional. Uma de suas vantagens é que ele não precisa ser escutado em tempo real, podendo atingir diferentes locais, com possibilidade de repetição da audição do conteúdo. Assim, seu alcance geográfico pela disseminação via internet é bem maior.

Trata-se de um recurso com inúmeras potencialidades, que dentro da sala de aula pode permitir ações colaborativas, onde educador e educando são parceiros, autores de suas pesquisas, além de ser uma possibilidade de divulgação de problemas da comunidade, levando os alunos a terem voz ativa, propiciando, também, o letramento digital.

Embora os novos artefatos tecnológicos assustem os profissionais da educação, hoje em dia existem inúmeros programas na internet que facilitam o processo de inclusão desses recursos na escola. No caso da criação de um podcast, docentes e alunos podem baixar o *Anchor*, aplicativo gratuito para fazer podcasts no celular. Ele permite editar e gravar arquivos de áudio, com funções como cortar partes ou adicionar trilha sonora, gravar com outras pessoas ao mesmo tempo, sendo possível, também, que os ouvintes mandem mensagens de voz ou participem de enquetes e caixas de perguntas. O aplicativo possui, além disso, um “criador de capa”, onde é possível fazer artes personalizadas para o podcast ter uma imagem atrativa. Por fim, o próprio *Anchor* encaminha o conteúdo gravado para o Spotify.

É claro que todas essas mudanças apresentam suas dificuldades. Faltam investimentos de cursos para formação de professores para que eles estejam mais atualizados e aprendam a mexer com essas ferramentas; além disso, nem todas as escolas possuem internet para que esse tipo de atividade seja desenvolvida. Porém, não é algo impossível de ser colocado em prática por uma parte das escolas brasileiras. Com o aplicativo citado acima, é possível criar um podcast sem ter necessidade de microfones caros, ambientes específicos para gravação, basta um celular com acesso à internet.

Assim, dando continuidade à sequência didática, a proposta é que os alunos criem um podcast expondo o assunto que discutiram na etapa anterior. Não há necessidade de todos falarem, pois, para gravar o programa, existem muitas funções, como a criação da capa do podcast, a escolha da trilha sonora, a produção do roteiro, entre outros. O importante é que todos participem e observem quais suas potencialidades e facilidades. A turma pode organizar o episódio da maneira que

achar melhor, expondo, por exemplo, os diferentes pontos de vistas discutidos anteriormente, suas teses e argumentos e quais as possíveis ações para que o problema seja resolvido.

Vale destacar que, neste momento, os alunos terão que refletir que tipo de linguagem usarão, pensando no público ao qual o podcast se destina, em que contexto situacional ele se enquadra, qual finalidade possui, entre outros aspectos discursivos. Para isso deverá haver muita discussão, escrita e reescrita de roteiro, escolha correta de palavras e até observação na entonação da voz durante as gravações.

Com o podcast criado, ele pode ser utilizado também por outras turmas para realização de atividades em diversas disciplinas. É claro que a administração dos conteúdos não pode ser de responsabilidade exclusiva dos professores, é preciso envolver os alunos para que eles gostem do que estão fazendo, vejam que os conteúdos estudados em sala de aula também estão presentes na vida cotidiana e que é muito importante ser um cidadão ativo e participativo.

4.3 Terceira Etapa: Produção de Texto Dissertativo-Argumentativo

Acreditamos que o ensino não é um processo de transmissão de conhecimento que passa do professor para o aluno. Como afirma Geraldi (1997, p. 21), a sala de aula:

[...] é um lugar de interação verbal e por isso mesmo de diálogos entre sujeitos, ambos portadores de diferentes saberes. São os saberes do vivido que trazidos por ambos – alunos e professores – se confrontam com outros saberes, historicamente sistematizados e denominados “conhecimentos” que dialogam em sala de aula.

Assim, para que o aluno produza textos é preciso que ele seja, antes, um participante ativo deste diálogo contínuo, que reflita sobre o mundo que o cerca, que seja um leitor capaz de compreender o que lê, que saiba se posicionar em diferentes contextos, nos mais variados assuntos. Contudo, a maioria das estratégias utilizadas para trabalhar produção de texto nos livros didáticos, voltam-se para o ensino de um esquema fixo que o aluno deve apenas seguir. De acordo com Geraldi (1997, p. 25), “A produção deixou de ser produção para se tornar exercício. Gramaticaliza-se o gênero”. O autor afirma, ainda, que:

O reconhecimento de que podemos aprender palavras sem apreender seus sentidos; a certeza de que a mera repetição não significa compreensão; e a compreensão de que a formação não se resume à habilidade de manusear máquina e instrumentos, já que estes se alteram vertiginosamente na sociedade contemporânea, levam a redefinir os objetos educacionais: mais do que informações “armazenadas” ao longo do processo de escolarização, importa saber correlacioná-las e extrair conclusões a partir dessas correlações. (GERALDI, 1997, p. 22)

O que Geraldini afirma nesta citação vai ao encontro dos objetivos das duas etapas anteriores da sequência didática, que dão oportunidade para os alunos desenvolverem habilidades escritas e leitoras que os façam cidadãos atuantes. As discussões feitas durante o fishbown são a base para criação do roteiro do podcast, trazendo para atividade um contexto que não é artificial, como as propostas de redações feitas exclusivamente para o professor ou um vestibular avaliar. Essas etapas permitem que os estudantes se sintam motivados, entendam verdadeiramente as condições de produção, a funcionalidade do gênero, tendo um objetivo concreto para produzir o texto, que não seja apenas medir o domínio de normas-padrão da língua e do seu plano composicional. Deste modo, a autoria e o papel social do autor não são anulados.

Para concluir a sequência didática, após todas as reflexões feitas até aqui, os alunos devem produzir um texto dissertativo-argumentativo que proponha muito mais do que uma estrutura fixa a ser seguida. Agora os estudantes já possuem condições que pensar sobre o contexto-social, histórico, cultural e ideológico do que vão escrever. Neste momento, é possível também fazer novas discussões sobre o conteúdo temático, o estilo e o plano composicional, mostrando como os três se imbricam e existem em função da necessidade de comunicação em diferentes campos de atividade humana.

Os alunos deverão escrever uma redação com o mesmo assunto discutido nas duas etapas anteriores. Neste momento, o professor deve propor reflexões sobre o conteúdo temático do texto que irão escrever. É preciso que os estudantes entendam que não se trata apenas de um tema e sim de um contexto de produção, deve-se compreender qual a intenção do autor ao escrever, qual a finalidade daquele texto. No caso, um dos objetivos é preparar-se para o vestibular, então é necessário pensar sobre o que os avaliadores esperam que seja escrito nesse tipo de redação.

Em relação ao estilo, é preciso compreender que ele não é apenas individual, mas também coletivo. O aluno pode fazer suas próprias escolhas lexicais e fraseológicas, mas cada gênero textual exige que essa seleção de palavras e a organização das frases sejam cabíveis à situação de escrita. Assim, a esfera social define o estilo e dentro dessas características é que o autor poderá construir o seu próprio. No caso do texto dissertativo-argumentativo, deve-se usar a linguagem formal e denotativa, diferente, por exemplo, da usada nos textos literários.

Quanto ao plano composicional, é importante que os alunos percebam que ele também está condicionado à esfera social e que pode ser entendido como o modo de organizar e estruturar o texto, atendendo assim às necessidades e finalidades dos mais variados campos de atividade humana. No caso da dissertação argumentativa, a clássica estrutura de introdução, desenvolvimento e conclusão deverá ser seguida.

Para produzir o texto, é interessante que o aluno tenha contato com redações que tiveram a nota máxima em importantes vestibulares e observem como a construção de teses, argumentos e propostas de soluções foram organizadas, levando em consideração o modo como o autor trabalhou com o conteúdo temático, o estilo e o plano composicional. A partir dessas observações, ele poderá refletir sobre sua própria escrita.

Para finalizar esta etapa, depois das redações serem corrigidas e reescritas, pode-se expô-las na sala de aula, no pátio e publicá-las nas redes sociais da escola (caso a instituição tenha; se não tiver, talvez seja uma oportunidade para criar), divulgando, também, imagens das discussões realizadas no método fishbowl, bem como o podcast criado pelos alunos.

Assim, a última etapa tem como objetivo de estudo a típica redação dissertativa-argumentativa proposta por importantes vestibulares brasileiros, e isto não é errado, porque, como já comentando, muitos estudantes desejam ingressar em uma faculdade e por isso precisam aprender esse gênero discursivo específico. Entretanto, agora são propostas reflexões não apenas sobre o plano composicional, como normalmente acontece nos materiais didáticos e sistemas de ensino apostilado, mas também sobre o conteúdo temático e o estilo do texto. Além do mais, com as aprendizagens adquiridas durante as discussões feitas no método fishbowl e na elaboração do podcast, os alunos já conseguem entender o texto em outra perspectiva, enxergando sua relação com o mundo exterior.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que a educação pede mudanças. É preciso romper com a ideia de que o professor é aquele que detém o conhecimento, sendo o aluno apenas um mero receptor da sabedoria do mestre. Para ensinar, é preciso conhecer a experiência do estudante, levando em conta seus conhecimentos prévios, suas vivências. Quando pensamos em ensino de produção textual, especificamente, é possível perceber que há a ausência de um objetivo concreto que motive os alunos a produzirem textos e que, efetivamente, ocupe um papel de importância, não somente para fins de avaliação, mas, principalmente, como ferramenta de cidadania. A produção textual destina-se, desse modo, exclusivamente para medir o domínio de normas-padrão da língua e do plano composicional do texto, anulando o papel social tanto do autor quanto do texto produzido. Na redação não há um aluno atuante, e sim alguém que escreve algo sem relevância para ele, mas que foi imposto pelo professor e pelo material.

O grande equívoco está no fato de a proposta de redação possuir um contexto artificial, o aluno escreve exclusivamente para passar no vestibular e não para se posicionar efetivamente sobre um determinado assunto de modo a ser alguém socialmente atuante. Reflete-se mais sobre a estrutura fixa da redação do

que sobre a mensagem que ela vai transmitir, sendo que na verdade, como explica Bakhtin, o texto não é apenas um conjunto de regras a ser seguido, mas sim uma ferramenta comunicativa.

Assim, esta sequência didática não propõe algo impossível de ser realizado nas escolas, e os professores podem, ainda, adaptá-la à sua realidade. Não tivemos como objetivo criar uma atividade revolucionária e inédita, mas trazer uma possibilidade para os alunos não serem apenas receptores de conteúdo, tornando-se, desse modo, os protagonistas do seu processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. A LINGUÍSTICA TEXTUAL. SP: CORTEZ, 2008

ARAÚJO, U. F; LOYOLLA, W. P. D. C; GARBIM, M. C; CAVALCANTI, C. C. ADOÇÃO DA ESTRATÉGIA DE MENTORIA FISHBOWL EM PROJETOS INTEGRADORES EM CURSO DE GRADUAÇÃO. SÃO PAULO, 2016. DISPONÍVEL EM: <[HTTP://WWW.ABED.ORG.BR/CONGRESSO2016/TRABALHOS/237.PDF](http://www.abed.org.br/congresso2016/trabalhos/237.pdf)>. ACESSO EM: 10 OUT. 2022.

COIMBRA, M. N. C. T. O CÍRCULO DA ESCRITA, O TEXTO ARGUMENTATIVO E CONSCIÊNCIA (META)LINGUÍSTICA NO ENSINO SECUNDÁRIO. ORIENTADORA: SÔNIA VALENTE RODRIGUES. 2011. TESE (DOUTORADO EM EDUCAÇÃO). - UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS, INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, 2011. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://RECIL.ENSINOLUSOFONA.PT/BITSTREAM/10437/4355/1/MARIA%20D%20NAZAR%C3%A9%20CASTRO%20TRIGO%20COIMBRA.PDF](https://recil.ensinolusofona.pt/bitstream/10437/4355/1/MARIA%20D%20NAZAR%C3%A9%20CASTRO%20TRIGO%20COIMBRA.PDF)>. ACESSO EM: 14 MAIO 2022.

BAKHTIN, M. REFORMULAÇÃO DO LIVRO SOBRE DOSTOIÉVSKI. IN: ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL. 5. ED. TRAD. PAULO BEZERRA. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2010.

_____. OS GÊNEROS DO DISCURSO. TRAD. PAULO BEZERRA. SÃO PAULO: EDITORA 31, 2016.

BARROS, G. C; MENTA, E. PODCAST: PRODUÇÕES DE ÁUDIO PARA EDUCAÇÃO DE FORMA CRÍTICA, CRIATIVA E CIDADÃ. IN: REVISTA DE ECONOMÍA POLÍTICA DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN. VOL. IX, N. 1. ABR. 2007. DISPONÍVEL: <[HTTPS://SEER.UFS.BR/INDEX.PHP/EPTIC/ARTICLE/VIEW/217](https://seer.ufs.br/index.php/eptic/article/view/217)>. ACESSO EM: 24 OUT. 2022

FIORIN, J. L. INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN. SÃO PAULO: ÁTICA, 2011.

PRODUÇÃO DE TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO: o dialogismo e os gêneros do discurso na escola pp 121 -

GERALDI, J. W. DA REDAÇÃO À PRODUÇÃO DE TEXTOS. IN: CITELLI, B. (COORD). APRENDER E ENSINAR COM TEXTOS DE ALUNOS. SÃO PAULO: CORTEZ, 1997. P. 17-25.

MARCUSCHI, L. A. GÊNEROS TEXTUAIS: DEFINIÇÃO E FUNCIONALIDADE. DISPONÍVEL EM:

<[HTTPS://EDISCIPLINAS.USP.BR/PLUGINFILE.PHP/133018/MOD_RESOURCE/CONTENT/3/ART_MARCUSCHI_G%C3%A9NEROS_TEXTUAIS_DEFINI%C3%A7%C3%B5ES_FUNCIONALIDADE.PDF](https://edisdisciplinas.usp.br/pluginfile.php/133018/mod_resource/content/3/art_marcuschi_g%C3%A9neros_textuais_defini%C3%A7%C3%B5es_funcionalidade.pdf)>. ACESSO EM: 14 MAIO 2022.

VOZES SILENCIADAS: o bullying no contexto escolar visto pela perspectiva bakhtiniana

Breno Marcos Martins
Doutorando em Linguística – Universidade de Franca
breno_mmartins@hotmail.com

Daniela Rodrigues de Oliveira
Doutoranda em Linguística – Universidade de Franca
daniela.rodrigues.oliveira@hotmail.com

Patrícia Escolano Chamum
Mestranda em Linguística – Universidade de Franca
patricia_chamum@hotmail.com

Camila de Araújo Beraldo
Docente do programa de pós-graduação em Linguística – Universidade de Franca
camila.aberaldo@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, caracteriza o *Bullying* como sendo uma intimidação sistemática acompanhada de atos de violência física e/ou psicológica, de modo proposital e frequente, praticado por um ou um grupo de indivíduo, contra uma ou mais pessoas, com o propósito de agredi-la(s) ou intimidá-la(s), acarretando inquietude à(s) vítima(s), demonstrando um desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2025).

Ainda, de acordo com a lei, nº 13.185, de 6 de novembro de 2015, o *Bullying* ocorre quando atos como ataques físicos, insultos pessoais, comentários depreciativos e ameaças são direcionadas à(s) vítima(s) envolvendo intimidação, humilhação ou discriminação com o propósito de agredi-la física ou psicologicamente ou até mesmo de ambas as maneiras.

Assim, é necessário ter consciência que o *Bullying* é uma forma de violência verbal, física e psicológica envolvendo insultos, xingamentos, assédios e abusos capazes de ocasionar prejuízos irreversíveis em suas vítimas. E se estes traumas não forem adequadamente tratados, as vítimas podem sofrer as consequências dessa violência durante toda a sua vida, comprometendo suas relações sociais, profissionais, levando-as até mesmo a buscarem fugas em vícios em drogas e no álcool.

É importante destacar que o *Bullying* sempre existiu, porém vem ganhando cada vez mais grande repercussão seja por motivos emocionais, familiares ou sociais.

Assim, este artigo visa refletir o *Bullying* enquanto um fenômeno social, que repercute através da linguagem, e esta reflexão será feita a partir do conceito e análise dialógica da linguagem, proposto por Mikhail Bakhtin.

Bakhtin analisa a língua não como um sistema de regras fechado, pois para ele, no diálogo através da interação entre locutor e interlocutor, há produção de enunciados, os quais constituem o sujeito. Desta forma, Bakhtin, analisa a língua com o mundo exterior, que é o fenômeno da translinguística, ou seja, a relação dialógica que os enunciados estabelecem neste meio.

Bakhtin analisa linguagem como um fenômeno social, através de relações dialógicas entre os sujeitos e a linguagem é sempre ideológica, ou seja, nunca é neutra.

Desta forma, este artigo refletirá através de uma atividade aplicada nos sextos anos de uma escola no município de Orlândia, a relação dialógica do *Bullying* nas vozes que constituem o sujeito (locutor) e interlocutor, representando a voz ideológica que predomina e a voz que silencia neste discurso, ou seja, a compreensão do interlocutor (compreensão ativa), que de certa forma responde ao que foi ouvido e falado neste discurso pelo locutor de forma verbal ou não verbal (responsividade ativa).

Também será refletido sobre o conceito de alteridade em Bakhtin, pois os sujeitos se constituem em relação aos outros através da interação, da linguagem, o que contribui na formação da subjetividade de cada indivíduo e o conceito de cronotopia que corresponde a aplicação da atividade no contexto escolar (espaço da sala de aula) em relação ao tempo presente que é o momento atual, com o crescimento do fenômeno *Bullying*.

2. DIALOGISMO, ALTERIDADE E CRONOTOPIA

O acontecimento da vida do texto, como chama Bakhtin, sua verdadeira essência, sempre se desenvolverá, como ele denomina, na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos. Assim, um texto produzido é sempre um diálogo de tipo especial, ou seja, uma complexa inter-relação do texto – objeto de estudo e reflexão - do contexto emoldurador a ser criado, que interroga, faz objeções, etc., no qual se faz o trabalho valorativo do autor, configura-se o encontro de dois textos: do texto pronto e do texto a ser criado, que reage, assim como o encontro de dois sujeitos.

Sobre o enunciado como um conjunto de sentidos, afirma Bakhtin (2018a), que a relação com o enunciado dos outros não pode ser separada da relação com o objeto – porque sobre ele discutem, concordam, nele as pessoas se tocam, tampouco se desvencilha da relação com o próprio falante. Trata-se de uma tríade viva.

Marchezan (2018) diz que, nos estudos do Círculo de Bakhtin, afirma-se a

característica dialógica da linguagem, assim, dentre seus conceitos chave de forma central aparece o Diálogo, este funciona, nos estudos de Bakhtin, como irradiador e organizador da reflexão.

A autora afirma, no trecho a seguir, que fica claro porque Bakhtin celebra o diálogo, bem como define como a alternância entre enunciados, entre acabamentos, ou seja, entre sujeitos falantes e assim entre diferentes posicionamentos:

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação à essa réplica, uma *posição responsiva*. (MARCHEZAN, 2018, p. 116).

Ainda nesse sentido, a ensaísta afirma que o enunciado de um sujeito se apresenta de maneira acabada permitindo e provocando, como resposta, o enunciado do outro, que é a réplica, mas que é relativamente acabada, pois faz parte de uma temporalidade mais extensa, é parte de um diálogo social mais amplo e dinâmico.

O diálogo nesse sentido tem seu conceito ampliado para a linguagem em geral, para o reconhecimento de seu caráter dialógico, para o entendimento e compreensão de qualquer desempenho verbal, constituído numa relação, numa alternância de vozes.

O diálogo, no sentido estrito do termo não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Segundo Bakhtin (2018a), o dialogismo não se confunde com aquele diálogo face a face, tampouco há dois tipos de dialogismo, um entre interlocutores e outro entre discursos. O próprio Bakhtin, em *O problema do texto*, afirma que a relação dialógica não coincide de forma alguma com as relações existentes entre as réplicas de um diálogo real, por se tratar de algo mais extenso, mais variado e mais complexo.

O dialogismo é sempre entre discursos, pois o interlocutor só existe enquanto discurso, portanto, há a coexistência e embate de dois discursos: o do locutor e do interlocutor, o que significa que o dialogismo se dá sempre entre discursos.

Assim, nesse sentido, podemos afirmar que, para Bakhtin (2018a), o dialogismo efetivamente é o modo de funcionamento real da linguagem, portanto é seu princípio constitutivo, é por meio dele que se formam os discursos e seus sentidos. O dialogismo é também uma forma particular de composição do discurso, haja vista que nós não temos acesso direto à realidade, nossa relação é sempre mediada pela linguagem, desse modo, não se tem a experiência do dado puro, sendo que o real se apresenta para nós semioticamente, por isso, nosso discurso não se relaciona de modo direto com as coisas, mas sim com outros discursos, que semiotizam o mundo. Essa relação entre esses discursos é o dialogismo, justamente pelo fato de não termos relação direta com as coisas, mas sim com os discursos que

lhes dão sentido, portanto, o dialogismo é realmente o que faz a linguagem configurar sentidos.

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado, sempre, por assim dizer, desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 1998, p. 86).

A relação dialógica, portanto, faz valer uma relação de sentidos que acontece a partir do entrecruzar de enunciados na comunicação verbal. Trata-se também de réplicas, já que os enunciados sempre permitem uma resposta, tendo um acabamento específico, constituindo um todo de sentido.

Quando tratamos da réplica, é importante frisar que ela se trata não somente de uma resposta monolexemática, porque até um romance em vários tomos configura uma réplica de um diálogo que se estabelece entre todos eles. Dessa forma, o diálogo entre discursos pode acontecer em todos os âmbitos da comunicação verbal, por meio de diferentes gêneros em diferentes esferas da atividade comunicativa.

Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns dos outros nem autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhe determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado numa esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra resposta empregada no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, supõe-nos conhecidos e, de algum modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la a outras posições. (BAKHTIN, 2018a, p. 316).

Conforme Fiorin (2018), quando se diz que o dialogismo é constitutivo do enunciado, está se afirmando que, mesmo que em sua estrutura composicional, as diferentes vozes não se manifestem, o enunciado é dialógico. Todo enunciado possui uma dimensão dupla, pois revela duas posições: a sua e a do outro. Ele é a unidade real de comunicação.

Ao dialogar de forma direta com o discurso de Faraco, Fiorin (2018) traz o significado da palavra *diálogo*, que para aquele é a solução de conflitos, entendimento, promoção de consenso, entretanto, o dialogismo é tanto convergência quanto divergência; é tanto acordo quanto desacordo; é tanto adesão, quanto recusa; é tanto

complemento quanto embate. Faraco ainda complementa afirmando que para o Círculo de Bakhtin as relações dialógicas são espaços de tensão entre os enunciados, é assim um espaço de luta entre as vozes sociais.

No rascunho cujo nome é *Reformulação do livro sobre Dostoiévski* está a defesa da perspectiva de alteridade, nele a proposição era de discutir o “enredo” do livro *Problemas da poética de Dostoiévski*, e por acréscimo os autores nos apresentavam com o fundamento da relação de alteridade. Eles defendem nesse texto a não-auto-suficiência, a não existência de um “eu” isolado, a dependência do outro para minha constituição, o “eu” interior incompleto, a vida na fronteira “eu-outro”, a necessidade de convívio, a não-vida sem o outro, a percepção, a reciprocidade necessária do “outro”.

A não-auto-suficiência, a impossibilidade da existência de uma consciência. Eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com auxílio do outro. Os atos mais importantes, que constituem a autoconsciência, são determinados pela relação com outra consciência (com o tu). A separação, o desligamento, o ensimesmamento como causa central da perda de si mesmo. Não se trata do que ocorre dentro, mas na fronteira entre a minha consciência e a consciência do outro, no limiar. Todo interior não se basta a si mesmo, está voltado para fora, dialogado, cada vivência interior está na fronteira, encontra-se com outra, e nesse encontro tenso está toda a sua essência.

[...] O próprio ser do homem (tanto interno quanto externo) é convívio mais profundo. Ser significa conviver. Morte absoluta (o não ser) é o inaudível, a irreconhecibilidade, o imemoriável (Hippolit). Ser significa ser para o outro e, através dele, para si. O homem não tem um território interior soberano, está todo e sempre na fronteira, olhando para dentro de si ele olha o outro nos olhos ou com os olhos do outro. [...] Eu não posso passar sem o outro, não posso me tornar eu mesmo sem o outro; eu devo encontrar a mim mesmo no outro, encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca). (BAKHTIN, 2003c, p. 341-342).

Em relação à teoria do cronotopo não se dirige somente à percepção do mundo ficcional, mas também aponta para o encaixamento espacial e temporal da ação humana, oferecendo uma melhor compreensão de como a humanidade atua em seus biotopos e semiosferas. Borges Filho (2015) ainda complementa afirmando que a teoria bakhtiniana contribui como uma ferramenta analítica, que visa entender como acontece a ação humana, de maneira profundamente ética. Em conformidade com esse pensamento que, por sua vez, visa esclarecer o pensamento bakhtiniano sobre o cronotopo, propusemo-nos à breve análise que aqui se apresentará.

O cronotopo é profundamente antropocêntrico. Em seu centro estão o homem e as relações humanas, nele e através dele são assimilados e unificados o espaço e o tempo. Trata-se do espaço humano e do tempo humano medidos pelo trabalho, pelos esforços e pela vida do homem, assimilados por seu ativismo, por suas necessidades, por sua prática humana. O homem unifica um mundo integral de objetos no espaço e no tempo. A natureza é objeto de sua ação, os demais objetos são produtos de sua atividade, do seu

trabalho, de seu ativismo criador. Quanto mais ampla e essencial é a compreensão do ativismo do homem, quanto mais longo é o alcance em que são tomadas as perspectivas de sua atividade, quanto mais ampla é a abrangência do futuro, tanto mais substancial e histórico é o cronotopo. (BAKHTIN, 2018b, p. 257).

O tempo para Bakhtin não pode ser visto de forma unívoca, tampouco deve ser compreendido apenas como uma sucessão de eventos que se iniciam e terminam dentro de um determinado período. Para ele, o tempo existe em função do espaço e vice-versa, já que ambos se interpenetram, relacionam-se, de modo que dialogicamente várias vozes se interpõem, entrecruzam-se, possibilitando a experimentação de vários eventos, bem como se compreende a trajetória do homem e suas consequências na vida.

3. PROPOSTA DE ATIVIDADE

Atualmente, com o crescimento do *Bullying* no contexto escolar, faz-se necessário que os professores juntamente com toda equipe escolar revejam suas práticas pedagógicas para o desenvolvimento de algumas competências e habilidades socioemocionais como: reconhecimento e respeito as diferenças individuais, desenvolvimento de empatia e solidariedade pelo outro, resiliência, autoconfiança e segurança para que se crie uma conscientização em relação aos alunos na tentativa de desenvolver atitudes e alternativas que façam com que haja uma diminuição do bullying como: palestras com psicólogos, atividades de elaboração de cartazes com frases e desenhos, elaboração e interpretação de charges, histórias em quadrinhos, rodas de conversa, leitura e criação de textos, debates, campanhas educativas, utilização de jogos interativos, reunião com a comunidade escolar envolvendo os pais, professores, coordenadores e diretores e também contar com o apoio das políticas públicas para que se crie uma melhoria no convívio social como um todo.

É sabido que no contexto escolar, as causas do bullying podem acontecer por diversos motivos, que são: a presença da agressividade no meio familiar, a falta de apoio e presença dos pais na criação dos filhos, os pais que não impõem limites nas ações dos filhos, a pressão social para ser aceito dentro de um determinado grupo ou cultura, a exposição à violência nas mídias sociais, dificuldades da gestão escolar em relação ao enfrentamento do bullying, aumento do isolamento social devido a pandemia, etc.

E como consequências, sabe-se que há no contexto escolar alunos com baixa autoestima, tristeza e até mesmo depressão, o que impacta diretamente no rendimento escolar.

Desta forma, com o objetivo de conscientizar sobre o tema *Bullying*, foi apresentada uma palestra em uma escola de ensino fundamental II, no município de Orlandia-SP, a fim de se discutir o tema e também refletir sobre as origens, causas e

consequências dessa prática, em seguida foi proposta a aplicação de uma atividade para os sextos anos, como forma de projeto interdisciplinar entre as disciplinas de Língua inglesa e Língua portuguesa. Após todo o processo de pesquisa, elaboração, reflexão sobre o tema, aconteceram as apresentações.

4. O BULLYING NO CONTEXTO ESCOLAR: UMA SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Nas aulas de Língua Inglesa e Língua Portuguesa, discutimos um pouco mais sobre o tema *bullying* e pedimos aos alunos que pesquisassem sobre o tema: em relação a sua origem, a terminologia, que embora seja inglesa é empregada e surte efeitos em países de Língua Portuguesa, como o nosso, pesquisaram também suas causas e consequências na prática e, por fim, pedimos que relacionassem tudo o que encontraram em suas pesquisas com a Língua Inglesa, e posteriormente apresentassem o estudo em forma de cartazes, com ilustrações e apresentações orais.

Durante a apresentação dos trabalhos, os alunos relataram que desconheciam a origem da palavra *Bullying* que vem do inglês, na qual *bully* significa valentão, tirano ou brigão e o sufixo *ing* que significa uma ação contínua de um comportamento agressivo ou repetitivo contra um indivíduo ou grupo.

Percebemos que os alunos puderam relacionar o vocabulário de palavras consideradas chaves dentro deste tema com o inglês, como por exemplo: violência, depressão, tristeza, morte, etc., também relacioná-lo às classes de palavras que foram aprendidas nas aulas de Língua portuguesa como: adjetivos, verbos, advérbios, etc.

Essa proposta de atividade, embora pareça simples e trivial para o dia a dia escolar, proporcionou aos alunos um intenso diálogo sobre essa prática que acontece em diversos lugares do mundo e também pode estar ali, próximo a eles. Assim, vimos que essa proposta e aplicação efetivou o diálogo entre os alunos sobre um assunto que por vezes é banalizado ou até mal interpretado pela comunidade escolar.

Nesse sentido, cabe a teoria que propomos no presente artigo, pois para Bakhtin as relações de diálogo acontecem entre diferentes modos de constituição dos enunciados, em trocas como as que foram realizadas pelos alunos em todas as etapas do trabalho que realizaram, desde a pesquisa em grupo que realizaram em casa, a discussão e troca de ideias em sala de aula até chegarem à etapa final das apresentações.

Tanto é verdade que os alunos também relataram as possíveis causas do *bullying* que podem ser familiares, emocionais ou sociais, e no caso do contexto escolar, observou-se durante a apresentação dos alunos, que dentro do contexto

escolar as causas mais frequentes são por aceitação em um grupo ou a imposição de um discurso ideológico dominante no sentido de não aceitar as diferenças do outro, a falta de empatia pelo outro, impondo características como sendo perfeitas como: o corpo perfeito, o mais estudioso, o que tem a família mais presente na escola, etc.

Portanto, a teoria que escolhemos como escopo para este artigo importa no sentido de nos mostrar o quanto a teoria bakhtiniana pode ser considerada essencial nas práticas escolares, sobretudo no que tange à dialogia, alteridade e cronotopia, pois é imprescindível a continuidade de estudos acerca do tema, independentemente de quanto tempo se fale nele, ainda sim, devemos sempre trazer para o espaço escolar a discussão sobre o *bullying*, bem como quando falarmos da ideia sempre nos colocarmos no lugar do outro, que está sempre em diálogo constante comigo e com outros, na grande linha do tempo e da vida.

Assim, pode-se também compreender que pelos relatos na apresentação do trabalho, que a forma de *bullying* mais frequente no contexto escolar é realizada pela verbalização, muitas vezes utilizando-se principalmente xingamentos, apelidos e ameaças, outras vezes, de forma não-verbal com desenhos em carteiras de sala de aula, paredes ou até mesmo nos cadernos de desenhos, que são utilizados nas aulas de Arte, ou através de gestos.

Muitos alunos também puderam relatar o *cyberbullying*, que é a prática do *bullying* através da intimidação, exposição vexatória, perseguição, calúnia e difamação por meio de ambientes virtuais, como redes sociais, e-mail ou aplicativos de mensagens. Desta forma, os relatos foram que ocorreu o *cyberbullying* através da prática de jogos, os quais muitos indivíduos não aceitam perder ou através de redes sociais quando colegas provocam o *bullying* com xingamentos ou insultos.

Pudemos perceber nas apresentações que um debate importante foi gerado, e que os alunos perceberam que o *bullying* é uma forma de expressão dialógica, que gera sentidos e significações para adiante, no tempo e no espaço. É que gera nessa interação entre os indivíduos, múltiplos enunciados que ecoam, que formam elos de uma extensa rede de comunicações, que reverberarão para outros dizeres, um discurso muitas vezes impositivo, que pelo “rótulo” de reconhecer valores, culturas, ou ideologias, acaba por silenciar as vozes dos interlocutores que sentem seu discurso apagado, impregnam-se pelo sentimento de impotência, autoestima aniquilada e que não há reconhecimento de sua singularidade, da sua posição, não somente no contexto escolar, mas dentro do seu contexto sociocultural ao qual está inserido, sobretudo na vida.

Conforme Bakhtin nos fala, a alteridade é exercida pelo ato de um “eu” ter a consciência de que o “outro” é parte constitutiva de quem ele é. Nesse sentido, não mais é cabível se enxergar só, muito menos em oposição com o outro, mas sim em complementariedade com ele. Percebemos que os alunos compreenderam a ideia

de alteridade e de dialogar para compreender e produzir discursos mais coerentes com a negação da prática do *bullying*.

Por fim, pudemos perceber que a temática do *bullying* deve sempre ser pauta de discussões e trabalhos propostos no espaço escolar, quanto mais pudermos unir a escola com a família e comunidade, mais resultados positivos teremos. Ademais, vimos que nos trabalhos apresentados pelos alunos do sexto da escola de fundamental II, cidade de Orlândia-SP, houve uma maior compreensão e conscientização acerca do tema *bullying* pelos alunos, um trabalho dialógico, pautado na questão da alteridade, propostos por Bakhtin.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise proposta neste artigo, pôde-se compreender que o fenômeno do bullying no contexto escolar não pode mais ser tratado como uma questão isolada ou superficial. Ao contrário, ele se manifesta como um reflexo de estruturas sociais, emocionais e culturais que atravessam os sujeitos e suas interações, exigindo, portanto, uma abordagem dialógica, crítica e ética por parte da escola e de toda a comunidade educativa.

A partir da proposta pedagógica desenvolvida junto aos alunos dos sextos anos da escola em questão, na cidade de Orlândia-SP, observou-se que a articulação entre teoria e prática, aliada aos fundamentos de Mikhail Bakhtin — dialogismo, responsividade ativa, alteridade e cronotopia — possibilitou aos discentes uma compreensão mais profunda do problema, promovendo não apenas o debate, mas a formação de uma consciência social sensível e participativa.

No percurso do projeto, no tempo das vivências que descrevemos aqui, concluímos que os alunos puderam exercer seu direito à aprender e apreender várias coisas de maneira plena e significativa, e que isso só foi possível diante dos vários diálogos estabelecidos entre os próprios alunos, entre as pesquisas que realizaram e os debates que isso suscitou.

As atividades permitiram que os alunos elaborassem seus próprios discursos a respeito do bullying, reconhecendo as diferentes vozes presentes nesse fenômeno e ressignificando seu papel como sujeitos ativos no combate a essa prática.

No contexto da escola pública e no alcance de propostas de aprendizagem com temáticas como o bullying, pensamos que é sim possível ensinar trabalhando dialogicamente os conteúdos formais, culturais e sociais, com o objetivo de formar cidadãos críticos, conscientes de seu papel na sociedade, capazes de se posicionarem por meio de seus discursos nas mais diferentes situações.

Além disso, constatou-se que a interdisciplinaridade entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, bem como o vínculo com as competências socioemocionais previstas na BNCC, ampliou as possibilidades de aprendizagem,

favorecendo o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças e da escuta ativa — elementos fundamentais para a promoção de um ambiente escolar mais seguro, saudável e acolhedor.

Conclui-se, portanto, que iniciativas como a apresentada são fundamentais para consolidar uma prática pedagógica transformadora, que valorize a pluralidade de vozes e contribua para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos. O combate ao bullying demanda escuta, ação contínua e diálogo — e, nesse sentido, a teoria bakhtiniana mostra-se uma ferramenta potente para repensar as relações que se estabelecem no espaço escolar e para cultivar uma cultura de paz e convivência ética. Que a escola permaneça como um lugar de encontro, de escuta e de reconhecimento do outro como parte essencial da formação de si.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, MIKHAIL MIKHAILOVICH APUD FARACO, CARLOS ALBERTO. LINGUAGEM & DIÁLOGO: AS IDEIAS LINGÜÍSTICAS DO CÍRCULO DE BAKHTIN. 1. ED. 5. REIMPR. SÃO PAULO: PARÁBOLA EDITORIAL, 2019.

BAKHTIN, MIKHAIL MIKHAILOVICH. ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL. 6. ED. 4. TIR. SÃO PAULO: EDITORA WMF MARTINS FONTES, 2018.

BAKHTIN, MIKHAIL MIKHAILOVICH. TEORIA DO ROMANCE II: AS FORMAS DO TEMPO E DO CRONOTOPO. TRADUÇÃO, PREFÁCIO, NOTAS E GLOSSÁRIO DE PAULO BEZERRA; ORGANIZAÇÃO DA EDIÇÃO RUSSA DE SERGUEI BOTCHAROV E VADIM KÓJINOV. SÃO PAULO: EDITORA 34, 2018B.

BAKHTIN, M. REFORMULAÇÃO DO LIVRO SOBRE DOSTOIÉVSKI. IN: BAKHTIN, M. ESTÉTICA DA CRIAÇÃO VERBAL. INTRODUÇÃO E TRADUÇÃO DO RUSSO PAULO BEZERRA. 4ª ED. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2003C. P. 337-357.

BRASIL. LEI Nº 13.185, DE 6 DE NOVEMBRO DE 2015. DISPONÍVEL EM: <[HTTPS://LEGISLACAO.PRESIDENCIA.GOV.BR/ATOS/?TIPO=LEI&NUMERO=13185&ANO=2015&ATO=AAFQTQE9UNVPWTF55](https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=lei&numero=13185&ano=2015&ato=AAFQTQE9UNVPWTF55)>. ACESSO EM 15 JUL. 2025.

FIORIN, JOSÉ LUIZ. INTRODUÇÃO AO PENSAMENTO DE BAKHTIN. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2022.

MARCHEZAN, RENATA COELHO. DIÁLOGO. IN: BAIT, B. (ORG.). BAKHTIN: OUTROS CONCEITOS-CHAVE. 2. ED. 3. REIMPR. SÃO PAULO: CONTEXTO, 2018.

PORFÍRIO, FRANCISCO. *BULLYING*. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://BRASILESCOLA.UOL.COM.BR/SOCIOLOGIA/BULLYING.HTM](https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/bullying.htm). ACESSO EM 22 JUL 2025.

UNICEF. *CYBERBULLYING*. DISPONÍVEL EM: <
[HTTPS://WWW.UNICEF.ORG/BRAZIL/CYBERBULLYING-O-QUE-EH-E-COMO-
PARA-LO](https://www.unicef.org/brazil/cyberbullying-o-que-eh-e-como-para-lo)>. ACESSO EM 21 JUL. 2025.

ÍNDICE

A

Aline Michelle Dib, 21

B

Breno Marcos Martins, 133

C

Caio Vinicius dos Santos, 80
Camila de Araújo Beraldo, 121, 133
Cristina Cinto Araújo Pedroso, 63

D

Daniela Rodrigues de Oliveira, 133

G

Gabriela Sampar Rocha Moraes, 121

H

Helena Vicentini Julião, 21
Hilda Maria Gonçalves da Silva, 5, 80

L

Leandro Carloni, 94
Leonardo Mailon Borges, 50

M

Maria Julia Freitas Rodrigues, 110
Matheus Felipe Silva, 9
Mayara Mayumi Sataka, 9
Murilo Henrique de Oliveira Scapim, 31

P

Patrícia Escolano Chamum, 133

R

Rodrigo Augusto dos Santos Paula, 31
Rodrigo Valverde Denubila, 73

S

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira, 5, 7, 110
Sheila Mara de Melo Rodrigues Chiarelo, 50
Stephanie Cristine Alves, 63

T

Tatiana Noronha de Souza, 4, 5, 94, 104

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br | @ f t y l

16 3706.8700
franca.unesp.br