SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO DE CAMPOS DO JORDÃO (SECJO)

Pedagogia, trabalho e educação

ANAIS

ANO II, V. I

Campos do Jordão – Brasil
Novembro de 2024

II Seminário de Educação de Campos do Jordão – II SECJO 2024

Tema Central: *Pedagogia, trabalho e educação*

Data: *08 e 09 de novembro de 2024*

Local: *Museu Felícia Leirner / Auditório Claudio Santoro / IFSP – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de São Paulo – Campos do Jordão*

Realização: *Licenciatura em Pedagogia, IFSP – Campus Campos do Jordão, SP, Brasil*

Apoio: *ACAM (Associação Candido Portinari) – Museu Felícia Leirner / Auditório Claudio Santoro – Campos do Jordão*

FICHA CATALOGRÁFICA

LICENCIATURA EM PEDAGOGIA, IFSP – *Campus* Campos do Jordão, SP, Brasil. **Anais do II Seminário de Educação de Campos do Jordão – II SECJO 2024**: *Pedagogia, trabalho e educação*. Campos do Jordão, 08-09 de novembro de 2024. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2024. 90 pgs.

Título: *Pedagogia, trabalho e educação*

Presidente: Prof. Dr. *Walas Leonardo de Oliveira*

Este trabalho é sujeito a double-blind peer review.

Esta é uma obra em Acesso Público, disponibilizada *on-line* e licenciada desde que atribuídos os créditos devidos.

Nota: A responsabilidade sobre o conteúdo, os dados, a correção textual, fotografias, imagens e demais ilustrações de terceiros é inteira e exclusivamente dos autores.

COMISSÕES:

Comissão Geral:
Docentes:
Profa. Dra. Ana Paula Azarias da Fonseca
Prof. Dr. Bianchi Agostini Gobbo
Profa. Dra. Cinthia Yuri Galelli
Prof. Dr. Walas Leonardo de Oliveira (presidente)
Discentes:
Lerianderson de Toledo Santos Filho
Letícia Regina Dias Ferreira Toledo
Patrícia Caetano da Silva Vieira
Sofia Souza
Técnicos-administrativos:
Thaís Anita Silva Barros

Comissão Científica:
Docentes:
Profa. Dra. Ana Paula Azarias da Fonseca
Profa. Ma. Bárbara Cristina Heitor Silva
Prof. Dr. Bianchi Agostini Gobbo
Profa. Dra. Cinthia Yuri Galelli
Prof. Esp. Jovana de Araújo Dourado
Profa. Dra. Martha Raissa Iane Santana da Silva
Prof. Esp. Pedro Henrique Joaquim
Prof. Dr. Walas Leonardo de Oliveira
Profa. Dra. Walquíria de Rezende Tofanelli Alves
Técnicos-administrativos:
Profa. Ma. Alexsandra Marta da Silva Alvarenga

Comissão de Comunicação:
Docentes:
Profa. Dra. Ana Paula Azarias da Fonseca
Prof. Ma. Bárbara Cristina Heitor Silva
Discentes:
Ana Luíza Silva Goulart
Maria Eduarda Gomes Quintanilha

Comissão Financeira:
Docentes:
Profa. Esp. Jovana de Araújo Dourado
Discentes:
Fabiana Luiza dos Santos Torquato
Maiara Vitória Aparecida Barbosa
Marluce Rodrigues Pego da Silva
Técnicos-administrativos:
Thaís Anita Silva Barros

Comissão Infraestrutura:
Discentes:
Aldelina Castro Silva Matos
Bruna Laís de Godoi
Carolina Negrini Lara Julião
Edilaine Aparecida de Souza
Fabiana Aparecida Pereira de Araújo
Letícia Regina Dias Ferreira Toledo
Luana da Silva Guardiano

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....6

I SEÇÃO: TEXTOS DAS CONFERÊNCIAS PROFERIDAS NAS SESSÕES PLENÁRIAS 8

II SEÇÃO: RESUMOS EXPANDIDOS NAS LINHAS TEMÁTICAS (LT).....36

LT1 – Formação e trabalho do pedagogo 36

LT2 – Formação e trabalho docente 44

LT3 – Trabalho docente e inclusão.....57

LT4 – Políticas públicas e Institutos Federais 63

LT5 – Reforma do Ensino Médio.....70

LT6 – Educação, Estado e Sociedade.....77

APRESENTAÇÃO

O Seminário de Educação de Campos do Jordão, SECJO, do Instituto Federal de São Paulo, Campus de Campos do Jordão, é um evento vinculado ao curso de Licenciatura em Pedagogia. Realizado pela primeira vez em 2019, busca divulgar o conhecimento científico produzido sobre a pedagogia enquanto ciência da educação, bem como discutir a formação e o trabalho do pedagogo. Além disso, o SECJO almeja estimular a troca de conhecimentos e experiências entre professores e alunos de diferentes cursos de pedagogia e também de outras licenciaturas, bem como entre professores da educação básica, pós-graduandos em educação e pesquisadores da educação de diferentes regiões do país.

Na sua segunda edição, com o título *Pedagogia, Trabalho e Educação,* realizado nos dias 08 e 09 de novembro de 2024, o II SECJO contou com conferência de abertura do prof. Dr. Gaudêncio Frigotto, professor emérito da UERJ; mesa-redonda com o prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo (UFPA), profa. Dra. Raquel Quirino (CEFET MG), prof. Dr. Gaudêncio Frigotto (UERJ), com a mediação do prof. Dr. Walas Leonardo de Oliveira (IFSP/CJO). Além da conferência de abertura e mesa-redonda, também ocorreram apresentações de pesquisas de iniciação científica, mestrado e doutorado, vinculadas a diferentes instituições.

O SECJO procura oferecer formação inicial e continuada aos profissionais graduados em pedagogia e outras licenciaturas, sobretudo do Vale do Paraíba. Destacamos também a expressiva participação de professores da rede municipal do próprio município de Campos do Jordão. Na edição anterior, cerca de 40% dos participantes eram professores da cidade. Na edição atual, embora a participação de professores da educação básica tenha sido menor,

também tivemos a participação desses professores. Com as palestras e apresentações de trabalho de pesquisas, os participantes se aprofundam em diferentes assuntos que envolvem a temática do evento, conhecem trabalhos desenvolvidos pelos colegas da área, trocam experiências e divulgam suas próprias pesquisas.

Desse modo, o evento contribui para a autonomia intelectual de todos os envolvidos na atualização, (re)construção, divulgação e aprofundamento contínuos de seus conhecimentos científico, tecnológico e humanístico, ao discutir uma temática tão imprescindível – *Pedagogia, Trabalho e Educação.* Ademais, o evento fomenta a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, como princípio pedagógico essencial ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa. Ressaltamos também o envolvimento do alunado do IFSP-CJO na organização, principalmente os futuros pedagogos, que tiveram a possibilidade de aplicar seus conhecimentos na realização de um evento acadêmico, dessa grandeza, um dos únicos da região. Sobre isso, também, é importante pontuar que o Vale do Paraíba, uma região com cerca de 2 milhões de habitantes, conta com apenas dois cursos de Pedagogia públicos, um no município de Campos do Jordão (o nosso) e o outro em Jacareí. Logo, nosso curso de pedagogia tem, desde sua criação em 2017, contribuído de maneira significativa com a formação inicial e continuada de centenas de cidadãos da região, particularmente, por meio do SECJO.

Por fim, ressaltamos o elevado nível acadêmico dos três palestrantes, em especial o prof. Dr. Gaudêncio Frigotto, professor emérito, autor de mais de 20 livros, reconhecido internacionalmente, bem como o impacto formativo que a presente edição proporcionou aos, aproximadamente, 150 participantes, nos dois dias do evento. Sem dúvida, foi um importante marco na história não apenas do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Campus Campos do Jordão do IFSP, mas também um memorável acontecimento na história educacional do município de Campos do Jordão. Já aguardamos, ansiosos, a terceira edição do SECJO, prevista para ocorrer no segundo semestre de 2026.

I SEÇÃO: TEXTOS DAS CONFERÊNCIAS PROFERIDAS NAS SESSÕES PLENÁRIAS

CONFERÊNCIA DE ABERTURA – 08 de novembro de 2024

PEDAGOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO INTEGRAL:
DESAFIOS DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE NA TAREFA DE ENSINAR E EDUCAR

Prof. Gaudêncio Frigotto[1]

Saúdo a cada uma e cada um dos presentes que participam deste II Seminário de Educação de Campos do Jordão. Agradeço ao professor Dr. Walas o convite para esta conferência de abertura. Sinto-me em casa entre professores, técnicos, especialistas, alunos, pois há mais de 50 anos este é meu universo de trabalho.

Importante de estarmos juntos para discutirmos o tema geral deste seminário em busca de uma educação integral, ou por inteiro, da infância e da juventude num tempo de muitos desafios e dilemas na sociedade brasileira e mundial diante do fundamentalismo econômico, que busca reduzir tudo ao mercado; fundamentalismo político, que transforma adversários na disputa democrática em inimigos a abater; e o fundamentalismo religioso que subordina o conhecimento e a ciência à crença e dissemina a agenda do ódio a quem cultua outra crença, e ainda dissemina a homofobia.

Como professoras e professores que empossam a função de ensinar e educar, cabe-nos o desafio e a tarefa de cultivar a pedagogia do diálogo, da esperança, da escuta atenta do outro (colegas e alunos) e do respeito ao divergente.

Cabe a todos nós o "diálogo", que não é sinônimo de concordância. "Dia" – significa através; "logus", argumento, conhecimento, segundo Sócrates.

Seminários como este são fundamentais para que juntos busquemos entender o sentido do nosso trabalho e de nossa função social, como vem ocorrendo seu desmantelamento, e os

[1] . Formado em Filosofia e Pedagogia. Mestre e Doutor em Educação. Professor Emérito da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPF) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

desafios para superarmos o desmanche de nossa profissão. Para debatermos, exporia os seguintes pontos:

1. A escola é construída e constituinte da sociedade.
2. As bases materiais e as concepções da educação: chaves da qualidade da educação pública.
3. A Centralidade da função e trabalho docente para a escola de qualidade.
4. O processo de desmanche da nossa formação, função e trabalho docentes.
5. Os desafios coletivos para renascer das cinzas.

1 - A escola é construída e constituinte da sociedade

As marcas de nossa história que constituem a sociedade e a escola democraticamente fracas.

Com feito, somos herdeiros de um DNA colonizador e escravocrata:

- 322 anos de colonização: colono cultiva a terra do outro, cultiva a cultura dos outros.
- 388 anos de regime escravocrata. (Juremir Macha da Silva: Raízes do Conservadorismo Brasileiro. 1880 ronda ainda hoje e não se pára de exumar cadáveres!).
- Século XX: duas ditaduras e um golpe institucional a cada três anos (Chico de Oliveira).
- No presente – desde 2016 – outro golpe institucional e uma sociedade cindida com traços jamais vividos: sob o ódio, apologia às armas. Uma conspiração à convivência democrática.

Os tempos que vivemos no mudo e no Brasil são regressivos, pois a escola deixou de ter o foco de formar sujeitos autônomos e emancipados tendo como referência a sociedade, e passou a ter o mercado como o que define as concepções e práticas pedagógicas.

É neste contexto que se movem as lutas pela escola pública, universal, gratuita, laica e de qualidade social que interessa às gerações do presente e do futuro.

Florestan Fernandes, no livro o *Desfio Educacional*, situa a Educação como o maior dilema de nosso país e justifica: "negar o conhecimento aos pobres e oprimidos é tão ou mais grave que a miséria e a fome, pois os impede de perceber quem os oprime e a se organizarem para resistir". Mas não se trata de qualquer educação!

A pedagogia volta a ser a chave para a decifração do nosso enigma histórico. O que a Constituição negou, o povo realizará. Mas ele não poderá fazê-lo sem uma consciência crítica

e negadora do passado, combinada a uma consciência crítica e afirmadora do futuro. E essa consciência, nascida do trabalho produtivo e da luta política dos trabalhadores e dos excluídos, não depende da educação que obedeça apenas à fórmula abstrata da "educação para um mundo em mudança", mas sim da educação como meio de autoemancipação coletiva dos oprimidos e de conquista do poder pelos trabalhadores.

É dentro deste contexto que disputamos as bases materiais e as concepções e práticas pedagógicas.

2 - As bases materiais e as concepções de educação: a escola de qualidade e democrática

As Bases:

- Prédios e instalações; laboratórios; bibliotecas; espaços de esporte, arte e cultura.
- Tempo do professor, equipe pedagógica, trabalhadores técnicos e dos alunos.
- Condições objetivas de trabalho docente.
- Salários dos docentes e técnicos.

As concepções

- O sentido da educação básica como direito social e subjetivo. Educação básica é o que dá base (Exemplo de Alessandro Segatto).
- A composição da grade curricular com um justo equilíbrio entre as disciplinas que nos permitam entender as leis da natureza (Física, Química, Biologia (e as que nos permitem entender os seres humanos em sociedade (História, Sociologia, Filosofia, Geografia, Literatura, arte, filosofia etc.). Uma matriz curricular que forme para a emancipação política (entender a sociedade e atuar nela como sujeito autônomo e não alienado; cidadania econômica que prepare para entender a ciência e técnica que estão na base de todos os processos produtivos: campos disciplinares que dão base para entender e atuar no processo produtivo. Formação para o trabalho complexo.

3 - A centralidade da formação e do trabalho docente na escola pública de qualidade social

Formação docente:

Dimensão ontológica: concepção de ser humano: um ser egoísta que busca o bem próprio? Ou um ser social que se constitui na sociedade? Não nascemos humanos: dilatamos nossa humanidade ou nos desumanizamos.

Da visão de um ser que nasce com as tendências do bom, útil e agradável – a busca do bem próspero se fundamenta na tese ideológica da meritocracia.

Dimensão epistemológica: conhecimento como soma de partes ou relação da parte com o todo que a constitui.

Dimensão da prática docente: a concepção ontológica e epistemológica define nossa prática pedagógica.

Trabalho interdisciplinar – Ensino integrado.

Aluno como um número ou um sujeito de cultura, de experiência, de senso comum (ponto de partida) e de chegada do processo pedagógico.

- Da minha alfabetização – sendo que até os 7 anos não falava português, mas dialeto italiano:
- ROSPO E SAPO - Paulo Freire seu método de Alfabetização.
- Professor de arte no ensino médio: Jayse Ferreira, da pequena cidade de Itambé, Pernambuco, em 2018, e ficou entre os 50 de todo o mundo para ganhar o prêmio Nobel da Educação.

Como ele explica este reconhecimento? Vejam o que ele afirma:

> "A ideia é, primeiro, valorizar o conhecimento do aluno, e eu acho que esse é o ponto principal. Quando ele me diz que é bom em desenho, pintura, canto, dança, eu já ponho lá na minha caderneta, porque sei que, quando precisar, eu sei o que ele tem de melhor. Além de valorizar o conhecimento dos alunos, tento sempre diminuir a desigualdade entre os estudantes reconhecendo as diferenças em seus ensinos anteriores. Seria injusto comparar um aluno que teve uma base muito deficiente, por mil e um motivos: familiares, estruturais, com um aluno que veio praticamente pronto, são alunos diferentes. Você tem que avaliar de acordo com o que ele trouxe, com o que ele diz, até onde ele pode chegar."

Eu acrescentaria, a luta é um trabalho coletivo, para que ao final tenha o mesmo conhecimento médio (Antônio Gramsci).

Nelson Verneck Sodré: Memórias de um soldado. Função docente no processo de Avaliação - Matusalém pai e Matusalém filho.

4 - O processo de desmanche da escola de qualidade, da formação, função e trabalho docente

- A mudança da formação e função docente começa quando a escola não tem mais como central formar sujeitos autônomos para a cidadania política e econômica, mas formar capital humano para o mercado.

- Isso no Brasil se deu ao longo da ditadura civil militar de 1964-1985. LDB 5.692/71 – Profissionalização compulsória e as reformas da reforma com a rejeição, em especial, da classe média.
- Constituinte e na Constituição de 1988 na forma da lei, retoma-se o sentido de educação básica pública como direito social e subjetivo.

Mas, na afirmação disso, tanto na LDB quanto no Plano Nacional de Educação há problemas – a resistência pelo que Fábio Konder Comparado sinaliza como AS DUAS CONSTITUIÇÕES: uma formal e a outra para valer.

É ao longo da década de 1990, com as teses do neoliberalismo, que o desmanche da nossa função docente se agrava. E ao longo desta década aparecem as ideias de:

- Adote uma escola, padrinhos da escola e voluntariado na escola.
- Escolas cooperativas (Escola SA. Livro organizado por Tomás Tadeu da Silva e Pablo Gentili
- Crítica na formação docente, com o argumento de que os cursos de pedagogia e de licenciatura se ocupam muito com a teoria e com análises econômicas sociais inúteis.
- Ao professor cabe apenas apreender as técnicas do "bem ensinar". Professor como entregador de conhecimento.

Cale a boca professor ou: Movimento escola sem Partido

- Professor faz o que está prescrito, de preferência pelos institutos privados – os 18 parceiros executores do movimento de empresários "Todos pela educação". Não tem direito de análise.
- A contrarreforma do ensino médio e o fim do sentido de educação básica.
- Itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional.

O ápice desta regressão a vivemos no Brasil pelo leilão de escolas públicas para empresas privadas e o processo crescente da militarização das escolas públicas.

Vejam que a revolução burguesa, que instaurou a sociedade capitalista, tinha na escola pública, universal, gratuita e laica, mesmo que desigual - a referência constitutiva de relações sociais democráticas.

Mas ao longo de toda nossa história houve luta e avanços. Muitos educadores, sindicalistas, movimentos sociais e culturais seguiram o exemplo do quebrador de pedras, do poema de Jacob RIIS.

> *Quando nada parece ajudar, eu vou e olho o cortador de pedras martelando sua rocha talvez cem vezes, sem que nem uma só rachadura apareça. No entanto, na centésima primeira martelada, a pedra se abre em duas e eu sei que não foi aquela a que conseguiu, mas todas as outras que vieram antes* (O cortador de pedras. Jacob Riis)

5 - Como renascer das Cinzas: desafios a enfrentar coletivamente

- Fazer o que o que estamos fazendo. Um trabalho coletivo, solidário, fraterno de tentar entender o que está acontecendo para, coletivamente, resistir e superar.
- Mas resistir no sentido de resgatar o que estão nos tirando: a função de ensinar e de educar, aquilo que Florestan Fernandes e Paulo Freire destacam sobre nosso trabalho: o trabalho pedagógico que entende que ensinar é despertar na criança e no jovem o hábito de pesquisar, analisar, ver o que está subjacente aos fatos e fenômenos (exemplos: aquecimento global, racismo etc.) e educar é ajudar a cada criança, jovem e adulto a adquirir os instrumentos de conhecimento e de valores para ler o mundo.
- À pedagogia da Mordaça, que nos quer silenciar, digamos com Fernandes: uma pedagogia da contestação se recusa ao silêncio!
- O trabalho dos sindicatos, das coordenações e de cada um é enfrentar a pedagogia do medo. Isso se consegue na afirmação das instituições e na sindicalização de todos os professores.

Um exemplo de luta nos deram os professores da Alemanha diante de um projeto similar ao Movimento Escola sem partido. Alessio Surian...

No plano da sociedade cabe-nos lutar contra os fundamentalismos: econômico, político e religioso, pois eles estão na base de uma sociedade cindida e alienadora que vivemos no Brasil. Não podemos pensar na volta ao poder de forças que cultuam as armas, a pedagogia do ódio, da ameaça e do medo. Este foi o caminho seguido pela nazifascismo. A história nos mostra o seu horror.

De mãos dadas – vamos murar o medo e reconquistar nossa insubstituível tarefa de ajudar às gerações que educamos a se constituírem em cidadãos autônomos e que possam construir uma vida digna. Não podemos aceitar que as gerações de nossos filhos e netos tenham seu futuro interditado.

Para cada uma e cada um aqui presentes a mensagem de Mario Benedita, poeta Uruguaio: Não te rendas, professor!

MARIO BENEDETTI (Poeta Uruguaio)

Não te rendas, ainda estás a tempo
de alcançar e começar de novo,
aceitar as tuas sombras
enterrar os teus medos,
largar o lastro,
retomar o vôo.

Não te rendas que a vida é isso,
continuar a viagem,
perseguir os teus sonhos,
destravar os tempos
arrumar os escombros,
e destapar o céu.

Não te rendas, por favor, não cedas,
ainda que o frio queime,
ainda que o medo morda,
ainda que o sol se esconda,
e se cale o vento:
ainda há fogo na tua alma
ainda existe vida nos teus sonhos.

MESA REDONDA “PEDAGOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO”
09 de novembro de 2024

Área de atuação e competências necessárias

Prof.ª Dr.ª Raquel Quirino[2]

Ao se falar sobre formação, atuação e competências necessárias a pedagogos e pedagogas para o mundo do trabalho, sempre vem à mente um perfil de um profissional habilitado e competente para atuar na educação apenas em creches e escolas, na educação infantil e no ensino fundamental. Assim, para tal, bastaria gostar de crianças e ter uma formação didática e pedagógica que o possibilitasse lidar com o ensino aprendizado nessas fases da vida dos educandos.

Gostar de crianças é uma qualidade importante, mas não é suficiente para ser um bom pedagogo. A profissão vai muito além de interagir com crianças e exige uma formação sólida, competências específicas e um compromisso ético com a educação. O pedagogo deve estar preparado para enfrentar desafios em diversos contextos e atuar como agente transformador na sociedade.

Aspectos Fundamentais para Ser um Bom Pedagogo

1. **Formação e Conhecimento Teórico**

- Domínio das teorias pedagógicas, psicológicas e sociológicas que embasam o processo de ensino-aprendizagem.
- Formação que permita compreender o desenvolvimento humano e planejar estratégias educativas eficazes.

2. **Habilidades Práticas**

- Saber planejar e executar projetos educacionais para diferentes faixas etárias e contextos.
- Trabalhar em equipe, lidar com conflitos e adaptar-se a mudanças.

3. **Compromisso com a Educação**

[2] Doutora em Educação – Professora do CEFET-MG. E-mail: quirinoraquel@hotmail.com

- Ser um pedagogo envolve promover o aprendizado, a inclusão e a formação cidadã, não apenas cuidar ou ensinar de forma básica.
- É necessário pensar criticamente sobre práticas educativas e buscar a melhoria contínua.

4. **Capacidade de Atuar em Diferentes Contextos**

- O pedagogo não atua apenas com crianças, mas também com adolescentes, adultos, idosos, trabalhadores, pessoas com necessidades especiais e com deficiência, famílias e comunidades, além de empresas e projetos sociais.
- É importante estar preparado para lidar com demandas variadas e diversificadas.

5. **Empatia e Ética Profissional**

- Além de gostar de crianças, é crucial ter empatia para compreender as necessidades de todos os envolvidos no processo educacional.
- Agir de forma ética, respeitando as diferenças e os direitos humanos, é indispensável.

Assim, o papel do pedagogo é mais amplo, pois ele é um mediador do conhecimento e um transformador social. Para ser um bom profissional, é preciso dedicação, estudo e paixão pela educação como um todo.

Sendo vasta sua área de atuação, a formação pedagógica na graduação em Cursos de Pedagogia, conforme suas diretrizes básicas, é apenas o ponto de partida para uma formação adequada e sólida. A graduação, bem como a formação continuada, oferece a oportunidade do desenvolvimento de competências que permitem a atuação em áreas voltadas à educação, gestão, treinamento, orientação e projetos sociais, como por exemplo:

1. Empresas e Organizações

- **Treinamento e Desenvolvimento**: atuação em Recursos Humanos, desenvolvendo e aplicando treinamentos corporativos.
- **Gestão de Talentos**: identificação de perfis, desenvolvimento de lideranças e programas de integração.
- **Educação Corporativa**: estruturação de cursos e programas de capacitação interna.

2. Organizações Sociais e ONGs

- **Projetos Sociais**: planejamento e execução de projetos voltados à inclusão social e educacional.

- **Educação em Direitos Humanos**: atividades em comunidades vulneráveis.
- **Capacitação de Voluntários**: desenvolvimento de conteúdos e treinamentos.

3. Hospitais e Ambientes de Saúde

- **Pedagogia Hospitalar**: atendimento a crianças e adolescentes internados, assegurando o direito à educação durante o tratamento.
- **Educação para a Saúde**: promoção de campanhas educativas sobre saúde e bem-estar.

4. Sistema Prisional e Socioeducativo

- Oferecendo a educação básica e a EPT para jovens infratores tutelados pelo Estado e adultos em privação de liberdade.

E tantas outras áreas...

Portanto, é vasta sua área de atuação. Porém, quanto mais diversa for a área de atuação do pedagogo, maior deve ser seu comprometimento em buscar uma educação continuada em cursos livres, pesquisas, pós-graduação, *lato* e *stricto sensu*, que o possibilite desenvolver as competências e saberes diversos e necessários para uma atuação eficiente, ética e comprometida com o desenvolvimento humano.

Entre tantas competências necessárias, ressaltam-se:

1. **Competências Pedagógicas**

- **Planejamento Educacional**: capacidade de organizar, implementar e avaliar projetos pedagógicos em diferentes contextos.
- **Domínio de Teorias de Aprendizagem**: compreensão dos fundamentos pedagógicos e psicológicos que embasam a educação.
- **Mediação de Conflitos**: habilidade para lidar com desafios e promover o diálogo em ambientes educativos.

2. **Competências Técnicas**

- **Gestão Escolar**: capacidade de coordenar e organizar processos administrativos e pedagógicos em instituições de ensino.
- **Produção de Materiais Didáticos**: criação de conteúdos adequados às diferentes faixas etárias e necessidades educacionais.
- **Uso de Tecnologias Educacionais**: domínio de ferramentas digitais para a educação (EAD, plataformas digitais, softwares educativos).

3. Competências Interpessoais e Sociais

- **Empatia e Escuta Ativa**: sensibilidade para compreender e apoiar estudantes, colegas e comunidade.
- **Trabalho em Equipe**: habilidade de colaborar com profissionais de diversas áreas.
- **Comunicação Eficaz**: saber transmitir informações de forma clara e didática.

4. Competências Reflexivas e Críticas

- **Autonomia e Iniciativa**: proatividade na identificação e resolução de problemas educacionais.
- **Reflexão Crítica**: capacidade de analisar e transformar práticas pedagógicas para torná-las mais inclusivas e eficazes.
- **Compromisso Ético**: atuar de maneira ética, promovendo a cidadania e os direitos humanos.

5. Competências de Pesquisa e Desenvolvimento

- **Prática Investigativa**: capacidade de realizar pesquisas para aprimorar processos educacionais.
- **Inovação Pedagógica**: implementação de metodologias criativas e inclusivas.
- **Avaliação e Monitoramento**: habilidade para avaliar o impacto de ações pedagógicas e propor melhorias.

Essas competências são promovidas durante a formação acadêmica e devem ser continuamente aperfeiçoadas na prática profissional do pedagogo e na educação continuada.

O mercado de trabalho para o pedagogo é muito promissor, especialmente em contextos que vão além da sala de aula tradicional. A valorização da educação e a necessidade de profissionais qualificados em diferentes áreas têm ampliado as oportunidades. No entanto, a competitividade e as condições variam conforme a região e o segmento de atuação.

As principais razões para o otimismo no mercado de trabalho para pedagogos se deve a diversos fatores, tais como:

1. Expansão da Educação Infantil e Fundamental

- A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental continuam sendo áreas com alta demanda, devido à obrigatoriedade da matrícula de crianças a partir de 4 anos (Lei 12.796/2013).
- O setor privado também apresenta crescimento, especialmente em creches e escolas bilíngues.

2. Aumento de Espaços Educativos Não-Escolares

- Empresas, ONGs, hospitais, bibliotecas e centros culturais estão contratando pedagogos para projetos educativos e formação de equipes.
- A pedagogia hospitalar, a atuação em medidas socioeducativas e a educação em espaços comunitários têm ganhado relevância.

3. Educação Inclusiva e Especial

- A inclusão escolar tem gerado demanda por pedagogos capacitados para trabalhar com crianças e jovens com necessidades educacionais especiais, em parceria com psicólogos e terapeutas.

4. Educação Corporativa

- Empresas têm investido em treinamento e desenvolvimento de funcionários, o que abre espaço para pedagogos na área de educação corporativa e capacitação profissional.
- Projetos socioeducativos em ONGs e empresas.

5. Educação a Distância (EAD)

- O crescimento da EAD impulsiona a demanda por profissionais capazes de planejar conteúdos didáticos e interativos, além de monitorar o processo de ensino-aprendizagem em plataformas digitais.

6. Gestão e Coordenação Pedagógica

- Escolas e outras instituições educacionais buscam pedagogos para funções administrativas, como direção, coordenação e supervisão pedagógica.

7. Tecnologia educacional e produção de materiais didáticos digitais e para necessidades especiais

- Em editoras e instituições de Educação Profissional e outras.

8. Consultoria em educação.

- Secretarias de educação públicas e privadas.
- Com a ampliação da visão sobre a pedagogia e suas possibilidades, o mercado para pedagogos tende a continuar em expansão, especialmente para aqueles que buscam constante atualização e diversificação de habilidades.

Importante lembrar, parafraseando Paulo Freire, que a educação não muda o mundo, muda as pessoas; e as pessoas mudam o mundo. É uma das ferramentas mais poderosas para a transformação social. Cada passo dado para a formação é um investimento no futuro de muitas

vidas. Embora o caminho possa ser desafiador, a paixão por ensinar e aprender é a chave para superar obstáculos e fazer a diferença.

Ser resiliente, buscar sempre a evolução e não ter medo de inovar e explorar novas possibilidades pedagógicas é crucial para o sucesso e o futuro na profissão. O impacto da profissão do pedagogo vai muito além das salas de aula, pois somos agentes de mudança, inspiradores de sonhos e construtores de um futuro melhor.

Que a jornada de vocês seja repleta de aprendizados, conquistas e, acima de tudo, de amor pela educação. O mundo precisa de profissionais como vocês para seguir evoluindo.

Seguem algumas sugestões dentre tantos autores que valem à pena a leitura, para uma melhor formação e compreensão da profissão de educador: José Carlos Libâneo, Paulo Freire, Dermerval Saviani, Bernardete Gatti, Selma Garrido Pimenta, Moacir Gadotti, Antônio Nóvoa, Maurice Tardif, Jacques Delors e tantos outros.

MESA REDONDA “PEDAGOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO”

09 de novembro de 2024

PEDAGOGIA, ESCOLA E TRABALHO:

por uma educação o mais inteira possível

Ronaldo Marcos de Lima Araujo[3]
Jaqueline do Nascimento Rodrigues Pinto[4]

Este artigo nasce da reflexão de uma palestra sobre Pedagogia, Trabalho e Educação para o Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Campus Campos do Jordão, evento direcionado à comunidade acadêmica daquela instituição. Então, destacamos aqui reflexões sobre a relação entre a pedagogia, a escola e o trabalho para a formação do perfil do pedagogo crítico no exercício da contra hegemonia frente ao contexto de políticas públicas neoliberais para a educação.

1. O que é a Pedagogia?

A pedagogia é a disciplina que se ocupa do fenômeno educativo, que articula diferentes outras disciplinas e as integra nos processos formativos. Sobre o sentido da pedagogia e papel do pedagogo, Saviani (2008, p. 74) enfatiza que “a questão central da pedagogia é a questão dos métodos, dos processos” de socialização da cultura.

Mas as formas como se realizam esses processos são diversas e em diferentes perspectivas. Saviani vê a pedagogia e a escola em seu aspecto contraditório. Tomando a contradição como a categoria-chave, defende o papel político contraditório da escola, que pode atender aos interesses das classes dominantes, mas também aos interesses dos trabalhadores.

[3] Doutor em Educação (UFMG), Universidade Federal do Pará, E-mail: rlima@ufpa.br, Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/7901626430586502
[4] Doutoranda em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), Secretaria Municipal de Educação de Belém, E-mail: jaque.rodriguespinto@gmail.com, Currículo Lattes: https://lattes.cnpq.br/7837903890161644 (esta autora colaborou na elaboração do presente texto, mas não participou do evento, apresentando trabalho).

Portanto, para ele é necessário entender a pedagogia como objeto de disputa em torno de dois projetos principais de educação. Sobre isso Saviani (2012) afirma que a educação é um ato político, quando diz que

> o papel do pedagogo será um se ele se colocar a favor do desenvolvimento do capital, portanto, a serviço dos interesses da classe dominante, isto é, dos proprietários dos meios de produção. E será outro, se ele se posicionar a favor dos interesses dos trabalhadores. E não há possibilidade de uma terceira posição. Não se pode ser neutro. A neutralidade é impossível (Saviani, 2012, p. 01).

Sobre o desenvolvimento dos estudos da pedagogia no Brasil, Libâneo (2004) resgata que o movimento pela revalorização da educação pública, surgido por volta dos anos 80, buscou saídas para a crise da escola brasileira, também a partir de um posicionamento crítico ao capitalismo. Esse movimento

> posiciona-se pelo entendimento da escola como lugar em que se reproduzem as contradições sociais, portanto, um lugar de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista da cultura e da ciência como instrumentos de luta contra as desigualdades sociais impostas pela organização capitalista da sociedade (Libâneo, 2004, p. 49).

A pedagogia, assim com toda área de atuação humana, deve ser entendida, portanto, como objeto de disputa. Vivemos em tempos em que essa disputa está muito acirrada, mas com larga vantagem para o projeto liberal. E em meio a essas disputas temos que nos localizar e nos posicionar. Se não fizermos isso seremos instrumentos do projeto de alguém ou de algum grupo político.

A neutralidade não é possível. Mas gostaríamos de pensar aqui a partir da seguinte questão: para onde a humanidade vai? Em termos gramscianos, que tipo humano queremos formar? Que tipo humano a escola deve formar? Afinal, é isso que está em disputa. Essa é a principal disputa em torno das tarefas da escola.

Na área educacional está em curso um projeto educacional de conteúdo liberal que se traduz na ideia de **educação para a competitividade**. Trata-se de um projeto pedagógico construído pelo "pessoal do mercado", pelos "homens de negócios", que têm nos institutos privados e no Movimento Todos pela Educação as mais importantes representações no campo educacional. Sobre isso, tratando do cinismo dos apologetas da sociedade do conhecimento e os "homens de negócio" Frigotto (2010) afirma que

> as perspectivas de educação e formação humana postuladas pelos *homens de negócio* ou pelos seus mentores intelectuais, assessores, cultores, em realidades culturais como a brasileira onde a burguesia se constitui mediante uma metamorfose das oligarquias (Frigotto, 2010, p. 35).

O autor é enfático ao dizer que se deve disputar concretamente o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, a solução aqui seria então arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas (Frigotto, 2010, p. 36).

2. Mas diante disto, o que quer o mercado? Qual deve ser a função da escola nessa perspectiva?

Há um projeto político e pedagógico que se consolidou nas políticas educacionais do Governo golpista de Temer, mantida pelo governo Bolsonaro, e que, apesar de sofrer resistências, ainda se revela hegemônico no Governo Lula, um projeto de formação de um tipo humano específico. O ser humano competitivo, concorrencial, fazedor de tarefas, não solidário e individualista, eufemisticamente denominado de empreendedor.

Este tipo humano é necessário ao mercado, que hoje requer trabalhadores flexíveis, que se responsabilizem por seu sucesso ou fracasso e "prontos para servir". Quer o mercado e o Todos pela Educação formar um tipo humano específico, o *homo economicus*. Isso se revela na adoção de valores oriundos do "mundo do mercado" como referências para a gestão e o ensino das escolas públicas tais como a competitividade, o individualismo e o empreendedorismo.

Esses valores substituem outros valores antes assumidos nos cursos de pedagogia e de formação de professores, tais como solidariedade, cidadania, fraternidade, ciência e bem comum.

Qual o tipo humano se quer formar então na escola? Como consta em um relatório do Instituto Itaú/Unibanco: melhores clientes para o Banco e para o Brasil. Diz-se assim em um Relatório daquele banco:

> Quando investimos na educação de crianças e jovens, estamos investindo também na formação de cidadãos mais preparados e conscientes do seu papel na sociedade. Também estamos formando, de maneira legítima, melhores clientes, não só para o Itaú Unibanco, mas para a economia do país como um todo. Em outras palavras, estamos ajudando as pessoas, o país e o próprio banco a crescerem de forma sustentável (Itaú Unibanco, 2012, p. 159).

Trata-se do cidadão competitivo, empreendedor, individualista, não solidário e fazedor de tarefas. Esse tipo humano tem origem no pensamento liberal clássico que afirmava que "o motor principal e fundamental no homem, bem como nos animais, é o *egoísmo*, ou seja, o impulso à existência e ao bem-estar" (Schopenhauer, 2003), ou de forma mais clara, que "o homem é o lobo do homem" (Hobbes, 1997).

Seria esse o tipo humano a se valorizar, formado e promovido nas escolas: o homem egoísta, movido pelos seus interesses mais mesquinhos, individualista, competitivo e "lobo do próprio homem".

Para que cumpra esse projeto, defende a Unesco (2008) que a escola secundária seja o espaço de desenvolvimento das "personalidades produtivas". Para dar conta da "desarticulação social"

> os sistemas de educação secundária precisam concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver personalidades produtivas, responsáveis, bem equipadas para a vida e para o trabalho na atual sociedade do conhecimento baseada na tecnologia. É claro que, para que os indivíduos logrem ajustar-se e competir no ambiente em rápida evolução que caracteriza o mundo contemporâneo, necessitam de um repertório de habilidades para a vida que inclui, entre outras, habilidades analíticas e de resolução de problemas, criatividade, flexibilidade, mobilidade e empreendedorismo (Unesco, 2008, p. 11).

Atualmente esses pensamentos estão representando o ideário da Teoria do Capital Humano, que toma a educação como fator de "alavancagem econômica" e não de desenvolvimento humano e social.

Em síntese, busca o mercado e o Todos pela Educação formar o homem competitivo e ampliar o mercado da educação e a educação de mercado. Vide a crescente plataformização da educação escolar no Brasil e as recentes propostas de privatização das escolas. Recomenda, para isso, a realização de cursos rápidos, relâmpagos, aliando uma mística de "faça você mesmo" e "pense positivo".

Trata-se de um projeto de escola interessada em formar pessoas para ocupar as diferentes funções que o mercado de trabalho oferece. Constitui o universo vocabular desse discurso o empreendedorismo, a pedagogia por competência, a empregabilidade e a sociedade do conhecimento, por exemplo.

Fala-se na valorização do mérito individual, não do bem-estar coletivo, promove-se a disputa interindividual, não a solidariedade, fala-se em competitividade e naturaliza-se a oligopolização da economia, fala-se em abertura de mercado e agudiza-se as desigualdades. Faz-se assim um deslizamento na definição da função social da escola. Se antes a função social da escola seria **a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados e a formação de cidadãos plenamente desenvolvidos** hoje ela parece assumir a função de **desenvolver competências para a trabalhabilidade em um mercado de grande disputa**".

Esse é o projeto que tem orientado as políticas educacionais recentes direcionadas não somente para o ensino médio e para a educação profissional técnica, mas para toda a educação básica brasileira.

3. E o que quer o projeto contra hegemônico?

Se a educação, a escola e a pedagogia devem ser entendidas em disputa como podemos pensar o tipo humano que se contraponha ao ideário neoliberal?

Saviani (2008) propõe pensar o trabalho pedagógico não a partir do que está definido em Lei (Diretrizes Curriculares Nacionais), mas a partir de uma dada concepção de pedagogia, pensada a partir dos referenciais da pedagogia histórico-crítica, na perspectiva da escola unitária.

Particularmente, nos posicionamos ao lado daqueles que pensam a educação como uma ferramenta de emancipação, de valorização do ser humano, de humanização, portanto, contra a barbárie e a lógica individualista que caracteriza os projetos liberais.

Nesse contexto de disputa a pedagogia pode e deve servir a esse projeto de emancipação e se comprometer para que "Auschiwtz não se repita". Quando Adorno (2003) falava da Educação após Auschwitz, em 1965, ele tomava a educação enquanto prática social de esclarecimento geral capaz de criar um clima espiritual, cultural e social "que não desse margem a uma repetição" do horror do nazismo. Não é essa a nossa luta agora? A luta contra o embrutecimento das pessoas, dos jovens em particular?

Para Gramsci "a luta por uma nova hegemonia consiste cada vez mais na produção cultural que objetiva dilatar ao máximo (ao extremo) o potencial cultural da base, ou melhor, das bases sociais". Dizia ele que essa é uma tarefa educativa dificílima, que requer dos educadores o uso das modernas didáticas para formar as novas gerações com um currículo formativo que incorpore os clássicos da história, da literatura, da arte, da ciência, da técnica, da poesia, da filosofia, isto é, que assegure o acesso "as armas mais refinadas e decisivas [da cultura]" (Gramsci *apud* Nosela e Silva, 2019).

Esse projeto de educação para a emancipação pode ser traduzido no conceito de "cultura extrema", de "cultura máxima", de cultura sem fim, capaz de promover o alargamento da alma da juventude.[5] Na perspectiva dos trabalhadores a ideia de cultura extrema e de alargamento da

[5] Pier Paolo Pasolini (1922-1975), intelectual italiano da segunda metade do século XX, professor e escritor, cineasta (apud Nosela e Silva, 2019).

alma pode servir como ideia de referência, mas ela vem sendo traduzida por meio de diferentes conceitos, tais como politecnia, escola unitária, pedagogia do trabalho ou de educação integral.

Trata-se de ideias que revelam o reconhecimento de que todos os cidadãos têm direito a uma educação inteira, não a um pedaço da educação, tal como querem os defensores do chamado novo ensino médio. No passado recente foi lançado no Brasil o projeto de ensino médio integrado, que se comprometia com esse alargamento cultural, e ele tem servido como bandeira para muitos educadores brasileiros que se comprometem com um ensino médio capaz de assegurar o acesso à cultura, ao trabalho, à ciência e ao desporto.

Gostamos de pensar que o projeto de ensino médio integrado buscava e busca construir uma educação a mais inteira possível, dadas as condições materiais existentes na sociedade brasileira, sendo assim, pensamos o ensino integrado como um projeto de esgarçamento das contradições da escola brasileira, que se compromete a maximizar o que a escola pública tem de bom e minimizar o que ela tem de ruim.

4. Pedagogia, escola e trabalho

Nessa perspectiva o pedagogo, como profissional da educação, deve buscar estabelecer a mediação entre as novas gerações e a humanização, contra a produção da barbárie, que "é a condição daquilo que é cruel, desumano e grosseiro", o que Hobbes (1997) já denominou como o "homem lobo do homem".

Comprometer-se com a cultura extrema, a educação inteira e o alargamento da alma significa que a nossa mediação deve buscar ampliar as capacidades humanas, num processo sem fim, de formação de amplas capacidades. Para esse processo de formação ampla é necessário o acesso à ciência, a cultura, ao desporto, as tecnologias e ao trabalho. Nem uma coisa apenas e nem outra. Queremos a educação inteira, não um pedaço dela!

No contexto de formar para a cultura extrema, o trabalho é uma dimensão fundamental pois é inegável que é tarefa da educação a formação de pessoas para que possam produzir os bens necessários para a sobrevivência humana. O trabalho é uma atividade humana especial, que permite a realização da vida. Nesse sentido, não existe vida sem o trabalho, já que é por meio dele que a humanidade satisfaz todas as suas necessidades, materiais e culturais.

Mas formar para o trabalho não pode significar uma formação estreita, instrumental, que permita aos sujeitos apenas o exercício de funções laborais simples e a sua adaptação ao

demandado. Para a sua realização é necessário recuperar o conceito gramsciano de escola desinteressada[6].

Por fim, gostamos também de pensar o desafio da escola frente ao trabalho tal como propõe Saramago (2013) que diz que o nosso desafio é formar bons profissionais, mas sabendo que também estamos formando, antes de tudo, bons cidadãos.

5. Considerações finais

Para finalizar, recuperamos novamente o pensamento de Dermeval Saviani (2012), para quem não nos deve bastar fazer a crítica às práticas escolares estabelecidas, fazendo a crítica ao existente. Diz ele que devemos sim "explicitar os mecanismos do existente", mas que devemos ir além e apresentar uma "proposta de intervenção prática", uma proposta de "como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico".

Para Saviani (2012) o papel do pedagogo deve ser de:

- Desempenhar um papel político, desnudando as contradições sociais;
- Desempenhar um papel técnico de formar as novas gerações.
- Essas duas funções são distintas, mas inseparáveis.

O nosso desafio, então, deve ser o de desempenhar o nosso papel técnico-político de alargamento cultural sem fim dos nossos alunos, para que eles possam desenvolver a sua autonomia e a sua humanidade, de modo a se constituírem cidadãos. Assim cumprimos o nosso papel técnico-político e resistimos ao projeto de formação do "cidadão competitivo".

Concluímos com a reflexão de Snyders (1977), para quem a escola é uma instabilidade, mais ou menos sujeita as nossas ações. Nos cabe, então, a luta!

Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. 3ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. *In:* GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz T. da (Orgs). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HOBBES, Thomas. O Leviatã. *In*: **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

[6] A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola "desinteressada" e "formativa", onde o estudo, ou a maior parte do estudo deve ser desinteressado, isto é, não ter objetivos práticos imediatos ou demasiado imediatamente mediados: deve ser formativo, mesmo se "instrutivo", ou seja, rico de noções concretas (Liguori; Voza, 2017, p. 193).

Itaú Unibanco Holding S.A.. **Relatório Anual de Sustentabilidade 2011**. São Paulo, 2012. Disponível em: https://www.yumpu.com/pt/document/view/38436697/itau-unibanco-holding-sa-relacoes-com-investidores-banco-itau#google_vignette. Acesso em 24/02/2025.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

LIGUORE, G; VOZA, P (Orgs). **Dicionário Gramsciano**. São Paulo: Boitempo, 2017.

NOSELLA, Paolo; SILVA, Luciane Teixeira da. **A cultura extrema enquanto estratégia de hegemonia**: uma análise a partir dos escritos de Antônio Gramsci. Revista Labor, n. 22, v.1, 2019. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/42630/100355 . Acesso em: 18 fev. 2020.

SARAMAGO, José. **Democracia e Universidade**. Lisboa: Fundação José Saramago / Belém: EdUfpa. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O papel do pedagogo como articulador do trabalho pedagógico na sociedade do capital**, 2012. Disponível em https://marxismo21.org/dermeval-saviani-um-marxista-da-educacao/. Acesso em 18 fev. 2020.

SAVIANI, Dermeval. A Pedagogia Histórico-Crítica no Quadro das Tendências Críticas da Educação Brasileiras. In: **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. Pp. 57-74.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de insultar**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SNYDERS. Georges. **Escola, classes e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Reforma da Educação Secundária**. Brasília: UNESCO, 2008. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142463_por . Acesso em 18 fev. 2020.

MESA REDONDA
“PEDAGOGIA, TRABALHO E EDUCAÇÃO”
09 de novembro de 2024

Trabalho, ciência, tecnologia e educação emancipadodora:

concepções em disputa

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto[7]

Saúdo a todas e todos os presentes, à comissão organizadora, na pessoa do professor Dr. Walas Oliveira, no II Seminário de Educação de Campos do Jordão. É um prazer compartilhar desta mesa com a professora Dra. Raquel Quirino e o amigo de longa data, Prof. Dr. Ronaldo Lima.

O II Seminário de educação de Campos do Jordão nos interpela a dialogar sobre conceitos que expressam as disputas concretas das concepções e práticas no chão da escola. Sabemos que o que não se nomeia não existe no plano das relações sociais e pedagógicas. Por exemplo, quando eu estudava havia *bullying*, mas não era nomeado e por isto era como se não existisse socialmente e no plano jurídico. Assim também, as palavras feminicídio, a homofobia, o racismo etc. somente se constituíram em crime quando foram nomeados. No campo pedagógico, temos os exemplos das palavras ou noções de capital humano, empregabilidade, sociedade do conhecimento, competências, empreendedorismo e meritocracia. Porque elas existem hoje, o que mascavaram ou escondiam no passado se tornou mais explícito.

Como elementos para o debate/diálogo proponho-me a abordar dois pontos e alguns desafios que nos interpelam na nossa tarefa de ensina e educar:

- Uma breve conceituação sobre trabalho, educação, ciência e tecnologia, emancipação e diálogo.
- Por que aparecem e o que escondem no campo pedagógico as noções de capital humano, empregabilidade, sociedade do conhecimento competências, empreendedorismo e meritocracia.

[7] Formado em Filosofia e Pedagogia. Mestre e doutor em Educação. Professor Emérito da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente professor do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPF) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

- Desafios que nos interpelam na nossa tarefa de ensina e educar

1. Breve compreensão sobre trabalho, educação, ciência e tecnologia, emancipação e diálogo

Começo com a palavra diálogo também referida na fala de ontem. Fundamental recuperar seu significado em tempos onde ele é escasso nas relações humanas, na educação, na política e na produção do conhecimento.

Diálogo: Começo pelo sentido de diálogo. Uma palavra que vem do grego composta de *Dya* – através, e Logus – argumento, conhecimento. Sócrates, que influenciou muito a pedagogia e o método de Paulo Freire, afirmava que diálogo é a interlocução entre duas ou mais pessoas em busca do conhecimento verdadeiro. Um conhecimento que, superando a visão racionalista, é sempre histórico, vale dizer sempre aberto, porque a atividade humana vai modificando o mundo e a própria natureza, para o bem e para o mal.

Nesta busca, não necessariamente dialogar significa concordar. O dissenso qualificado e que respeita o interlocutor é fundamental na ciência, na política, na vida social e nos processos educativos. Portanto, vocês não precisam concordar comigo, contra-argumentos são importantes. Só não vale o senso comum, hoje muito em voga nas redes sociais!

Trabalho: diferente do animal, que é determinado por seu instinto e por ele se guia, o ser humano se constituiu como tal no momento em que, pelo trabalho e pela prévia consciência de suas ações, pôde modificar suas condições de vida pelo domínio e alteração da natureza. Trabalho, neste sentido, é um direito humano e um dever de todos

Por isto, trabalho, não é sinônimo das formas históricas que assumiu: escravo, servil e forma de emprego sob o sistema capitalista – ou venda da força de trabalho de quem não tem propriedade dos meios e instrumentos de produção – e vende sua força de trabalho para os detentores da propriedade privada destes meios.

Trabalho, no sentido ontológico, é uma atividade vital que mediante nossos membros, braços, mãos e nosso cérebro os seres humanos se relacionam com a natureza para produzir em sociedade a matéria (pão, carne, arroz, feijão, legumes, etc.) a serem metabolizados e que nos mantém vivos. Por isso, no sentido ontológico (inerente ao ser humano) propriedade tem o sentido de valor de uso, do direito humano de poder apropriar-se, pelo trabalho, na relação com outros seres humanos, à reprodução material. Sob esta base, originam-se as outras necessidades, como: ter um teto, vestir e as necessidades sociais e estéticas.

Nisto reside o sentido do princípio educativo do trabalho socialmente útil.

Socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, é fundamental para não criar indivíduos ou grupos que naturalizem a exploração e vivam do trabalho de outros. Na expressão de Antônio Gramsci, é fundamental esta internalização para não *criar mamíferos de luxo* – seres de outra espécie que acham natural explorar. Por isto o trabalho é fundante do ser social.

O modo de produção capitalista, ao fundar-se sobre a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção, rompe com a conexão do ser humano com os meios de vida; cinde a humanidade pelo trabalho-emprego, trabalho explorado. Nisto reside a fonte de todas as formas de alienação.

Educação: em sentido amplo, o ser humano se educa ou deseduca nas relações sociais desde a infância. Na sua relação com o trabalho, o aprendizado se dava na transmissão das gerações adultas.

Já a educação escolar como a conhecemos atualmente, na modernidade, é dever do estado e direito de todos. E a escola se constitui na sociedade e é constituinte da mesma. Ela nasce com uma dupla tarefa: de ensinar e educar. E este, como sublinha Florestan Fernandes no livro *O Desafio Educacional* (Expressão Popular, São Paulo, 2020) é o duplo papel do professor. Ensinar, que implica, sobretudo, despertar nos estudantes a disciplina intelectual da curiosidade, da busca do que é subjacente, da pesquisa e educar, não se negar em abordar, para as gerações em formação, as questões que os afeta no presente e no futuro. Nisto situa-se o sentido da função política (não partidária) da escola e seu papel emancipador.

Daí o equívoco dos que defendem que à escola compete o preceito de ensinar e à família e à religião o de educar. O "educar" da família e da religião é da vida privada. O educar da escola é para o convívio na diversidade da sociedade e para a tomada de consciência de seus deveres e direitos coletivos.

Ciência: forma específica de conhecimento que se refere à excelência do saber. Diz respeito a um tipo determinado de saber – diferente do senso comum e da experiência puramente, e que se refere a qualquer objeto. Nas ciências humanas e sociais, sempre está implicada uma concepção de ser humano, ou ontológica, uma concepção epistemológica (soma de partes ou relação de partes) e que tem consequências na ação prática ou na práxis.

A ciência se constitui num empreendimento social – de domínio da natureza e da sociedade. Cada vez mais uma força produtiva imediata na mão privada.

Tecnologia: do grego - *teckne* (“arte, técnica”) e *logos* (“conjunto de conhecimentos”). Ciência que está nas técnicas, métodos e ferramentas que busca solucionar problemas práticos e úteis a vida social.

Saltos tecnológicos. digital molecular... inteligência artificial etc.

Formação Politécnica: Função cientifica da escola!

Fetiche científico tecnológico: emprestar à ciência e à tecnologia um poder autônomo das relações e dos interesses das classes e grupos sociais.

Historiador Eric Hobsbawm – numa análise de longa duração (1840-2011) – mostra que a apropriação privada da ciência e tecnologia (forças produtivas por excelência), em nome de lucros insustentáveis, produz os dois maiores problemas do século XXI: descartabildiade do trabalho e do trabalhador (desemprego estrutural e informalidades degradantes) e a degradação dos bens naturais. Máquinas programadas substituem o tempo livre, tempo de fruição e de escola – Produzem o subemprego e vida provisórios em suspenso, como a definiu o Psicanalista Victor Frankel.

A tecnologia, na sua forma social de uso privado, volta-se contra os trabalhadores: a mesma conclusão que Karl Marx Chegou há 160 anos chegaram os ganhadores do prêmio Nobel de Economia de 2024: Daron Acemoglu e Simon Johnson, professores do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Livro *Poder e Progresso* – Uma luta de mil anos entre a tecnologia e a prosperidade.

Emancipação: o ser humano é, ao mesmo tempo, um ser biológico, psíquico, social, político, cultural, estético, lúdico e cultural. Somos ao mesmo tempo natureza – seres da espécie animal - mas que nos tornamos humanos. Por isto que o ser que se torna social - ser humano - carrega a unidade deste diverso. Nisto está implicada a concepção de formação humana omnilateral e emancipação política, econômica e humana.

Dentro de sociedades cindidas em classes sociais, tanto a educação integral quanto a emancipação humana são incompletas. Isto significa que elas fazem parte da luta e processo de superação das relações de classe. Mas esta luta se alimenta de diferentes mediações. A EMANCIPAÇÃO HUMANA é limitada, pois não se reduz a algo individual, mas ao gênero humano. Deste modo, a nossa tarefa é a de desvelar os processos de dominação econômica, político-religiosa no horizonte da exploração de seres humanos sobre outros seres humanos.

2 - Por que aparecem e o que escondem no campo pedagógico as noções de Capital humano, empregabilidade, sociedade do conhecimento competências, empreendedorismo e meritocracia.

Atualmente, não só no Brasil, mas especialmente aqui, o grande desafio dos docentes é o de dar ferramentas de conhecimentos e de valores aos jovens para que possam desvelar e atuar contra as mais diferentes formas de exploração.

O surgimento de todas estas noções no vocabulário pedagógico, aparecem quando a educação escolar passa a ser referida ao mercado e não mais à sociedade. A sua função é a de encobrir as determinações políticas e econômicas da desigualdade crescente em todo o mundo, produzida pelas relações sociais capitalistas e suas crises cada vez mais agudas. Hoje, uma crise que é universal, porque atinge todas as esferas da vida; global, porque atinge, ainda que de modo diferente, a todas as nações. Não mais cíclica, mas contínua e que pode ser explosiva. Livro de Thomas Piketti – *O capital do Século XXI.*

Capital humano: investimento em educação garantiria mobilidade social aos pobres e desenvolvimento aos países subdesenvolvidos. A pergunta é: as famílias pobres e os países pobres investem pouco em educação porque não querem ou porque são pobres? Uma universidade na Alemanha elege uma "não palavra" para dizer que não tem sentido existir. Uma delas foi capital humano por degradar a vida.

Empregabilidade: surge quando a descartabilidade do trabalho cresce em todo o mundo pelo desemprego estrutural e as mais variadas formas de trabalho precário. No Brasil, mais da metade de quem trabalha não tem carteira assinada. E ainda temos oito milhões de desempregados.

Mas as duas categorias que retomo, num sentido mais perverso que a noção de capital humano são: competências e Meritocracia.

Competências: neste caso subverte-se o sentido positivo de competência. Todos querem um médico competente, uma professora ou professor competentes. Mas a ressignificação é de que você só se integrará ao mercado se desenvolver as competências que ele demanda. Agora não bastam as técnicas, ele quer as competências afetivas e sócio emocionais.

Meritocracia: a noção ideológica de meritocracia completa o conjunto de noções que culpam a vítima, o trabalhador, por sua situação.

Como pensar em meritocracia numa sociedade que Francisco de Oliveira a define com a imagem do ornitorrinco? Assim, o ornitorrinco social, como simbiose do moderno e do arcaico, se expressa na educação pela existência, em pleno século XXI, de cerca de 9 milhões de jovens e adultos analfabetos, número próximo da população de Portugal. Quando o Brasil, em 1963 instituiu a Campanha para erradicar o analfabetismo e Paulo Freire, nomeado para

coordená-la, veio um golpe em seguida; e ele e outros intelectuais foram exilados. A alfabetização buscava emancipar os oprimidos (daí pedagogia do oprimido, o clássico de Freire traduzido em 30 ou mais idiomas). Em seu lugar a ditadura civil militar criou o Mobral, cujo objetivo era aprender, como destaca Jaqueline Ventura, a assinar o nome.

Mas de acordo com dados do Pnad de 2022, dos 49 milhões de brasileiros na faixa dos 15 aos 29 anos em todo o país, 20% não estudam nem trabalham. Isto representa 10,9 milhões de jovens que não estudavam nem estavam ocupados, onde 43,3% eram mulheres pretas ou pardas, 24,3% eram homens pretos ou pardos, 20,1% eram mulheres brancas e 11,4% eram homens brancos.

Tomando a população brasileira adulta, menos de 50% completou o Ensino Médio.

Mas o ornitorrinco se expressa, também, pelo agronegócio, que nos constitui um dos maiores exportadores de alimentos da cadeia de carnes e grãos. O agro se vangloria de dar segurança alimentar ao mundo, mas convivemos com cerca de 20 milhões de pessoas em estado de fome endêmica, fazendo uma refeição apenas por dia, e cerca de 70% dessa população com insuficiência alimentar.

Para não me alongar, o ornitorrinco se expressa também pelo luxo dos condomínios, dos arranha céus das grandes e médias cidades, ao lado de 10 mil favelas em que vivem 16,6 milhões de pessoas (8% da população brasileira).

Para concluir:

Sublinho dois desafios que penso que são cruciais no tempo que vivemos como educadores.

Um primeiro é de lutar coletivamente para reconquistar o direito de nossa função docente de ensinar e de educar. Ensinar, despertando os jovens para buscar o que está subjacente aos fenômenos da natureza e da vida em sociedade. E educar, não sonegando a análise dos problemas que as gerações precisam enfrentar: a desigualdade, o racismo, a violência, a homofobia, o feminicídio, a gravidez precoce, degradação ambiental, aquecimento global etc. Este é o papel político da escola. Político no sentido dado por Jaques Rancierre e Antônio Gramsci.

Inclui-se neste primeiro desafio o de enfrentar coletivamente o absurdo do leilão de escolas públicas e de sua militarização.

O segundo desafio é condição para enfrentar o primeiro. Não ceder à pedagogia do medo, da calúnia, da ameaça. Aqui é fundamental que os educadores se organizem em

sindicatos, movimentos sociais ou culturais, grupos de pesquisa ou de intercâmbio. Sozinhos temos medo. Mas se tivermos um coletivo seremos fortes.

Como nos lembra Antônio no texto - *Caráter da repressão,* ao afirmar: Alfred de Vigny tinha razão, quando anotou seu diário: "não tenha medo da pobreza, nem do exílio, nem da prisão, nem da morte. Mas tenha medo do medo".

Este seminário certamente nos indica a direção da luta e esta só ganha força quando coletiva. Obrigado!

II SEÇÃO: RESUMOS EXPANDIDOS NAS LINHAS TEMÁTICAS (LT)

LT1 – Formação e trabalho do pedagogo

A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DAS PEDAGOGAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DE INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

SILVA, Marluce Rodrigues Pego da[8]; OLIVEIRA, Walas Leonardo de[9]

RESUMO: A pesquisa objetiva investigar a relação entre a precarização do trabalho das pedagogas que atuam na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de institutos federais de educação, ciência e tecnologia e o adoecimento ocupacional vivenciado por essa categoria profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com revisão da literatura e trabalho de campo, que será realizado em dois institutos federais da Região Sudeste, por meio de questionário digital. A pesquisa se justifica, entre outros motivos, pela lacuna existente na produção de conhecimento sobre o trabalho das pedagogas na EPT, sobretudo seus desafios, causas e implicações para a saúde. Parte-se da hipótese de que a precarização do trabalho das pedagogas, particularmente a falta de reconhecimento da importância do trabalho dessas profissionais, têm as levado ao limiar do adoecimento ocupacional. Os resultados parciais, obtidos com a investigação teórica, têm apontado para uma correlação entre a falta de reconhecimento das pedagogas da EPT, insatisfação e adoecimento no trabalho, revelando que, embora possuam uma carreira valorizada do ponto de vista da remuneração e benefícios, falta-lhes valorização simbólica, particularmente por parte dos professores que com elas trabalham.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogo; precarização; adoecimento.

1. INTRODUÇÃO

A EPT tem passado por uma significativa expansão, especialmente a partir de 2008, com a criação via Lei n° 11.892, dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Essa expansão representou não apenas um aumento do número de vagas para os diferentes cursos ofertados, mas também de profissionais, inclusive pedagogas. Contudo, essas pedagogas têm chegado aos IFs sem uma formação específica para atuarem na EPT já que, no geral, os cursos de licenciatura em Pedagogia não dão ênfase nessa modalidade da educação (Fonseca; Oliveira, 2020). Somado a isso, os pesquisadores que investigam o trabalho das pedagogas no Brasil, até o momento, têm se debruçado, na maior parte das investigações, sobre o trabalho dessas profissionais na escola regular de Educação Básica (Carrijo; Cruz; Silva, 2016).

[8] Graduanda em Pedagogia, Bolsista PIBIFSP, IFSP, Campus Campos do Jordão, m.pego@aluno.ifsp.edu.br.
[9] Professor EBTT área Educação/Pedagogia, IFSP, Campus Campos do Jordão, Doutor em Educação, walas.oliveira@ifsp.edu.br.

Sendo assim, a pesquisa realizada possui relevância científica, pois poderá contribuir para o preenchimento da lacuna existente na produção de trabalhos sobre a atuação de pedagogas no contexto da EPT; e social, pois seus resultados poderão subsidiar políticas voltadas para a formação inicial de pedagogas.

Partindo da hipótese de que, segundo Lima (2015), a precarização do trabalho e a desvalorização simbólica podem causar adoecimento ocupacional de pedagogas no contexto da EPT, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a relação entre a precarização do trabalho das pedagogas que atuam na EPT de institutos federais e o adoecimento ocupacional vivenciado por essa categoria profissional. A esse objetivo geral conjugam-se os seguintes específicos: a) identificar pedagogas não docentes de dois institutos federais da região sudeste; b) identificar os principais desafios enfrentados no seu cotidiano de trabalho; c) compreender as principais causas dos problemas relatados pelas pedagogas; d) compreender as principais consequências dos problemas relatados para a saúde das pedagogas.

2. METODOLOGIA

Como já mencionado, o trabalho realizado trata-se de uma pesquisa qualitativa, com revisão da literatura e trabalho de campo. Foram feitas buscas de artigos, teses e dissertações nos sites SciELO, Periódicos CAPES, portal de Teses e Dissertações da CAPES e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD). Para o trabalho de campo, será enviado um questionário digital a dois institutos federais da Região Sudeste, os quais foram escolhidos por seu tamanho (número de servidores) e por apresentarem, segundo a Plataforma Nilo Peçanha[10], bons índices de eficiência acadêmica: IF São Paulo e IF Sul de Minas Gerais, respectivamente.

O primeiro levantamento foi realizado na plataforma SciELO. Nesta plataforma foram encontrados oito trabalhos. Porém, após a leitura dos títulos e resumos dos mesmos, verificou-se não se tratar da precarização do trabalho das pedagogas nos IFs. Foram utilizados descritores e refinamentos que serão melhor expostos no Quadro 1:

[10] Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp Acesso em: 26 ago. de 2024.

Quadro 1 – Descritores adotados na plataforma Scielo

Descritores / Resultados por combinação - SciELO				
Termo de Busca	**Periodicidade**	**Áreas temáticas**	**Resultados**	**Resultado Final**
Pedagogo "AND" Educação Profissional	2014 - 2023	EDUCAÇÃO	8	-
Trabalho "AND" Pedagogo "AND" Educação Profissional	-	-	-	-
Trabalho "AND" Pedagogo "AND" Instituto Federal	-	-	-	-
Trabalho "AND" Pedagogos "AND" Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia "AND Educação Profissional	-	-	-	-
Pedagogo "AND" Instituto Federal	-	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

Outro levantamento realizado foi na plataforma de Periódicos da CAPES. Através dos descritores e refinamentos utilizados, foram encontradas 192 produções, e após a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados apenas três, por serem trabalhos que poderiam fornecer subsídios para a pesquisa. Os detalhamentos da busca podem ser observados no Quadro 2:

Quadro 2 - Descritores adotados na plataforma de Periódicos da CAPES

Descritores / Resultados por combinação - Periódicos CAPES				
Termo de Busca	**Periodicidade**	**Áreas**	**Resultados**	**Resultado Final**
Pedagogo "AND" Educação Profissional	2014 - 2023	Ciênc. Humanas	106	Carrijo; Cruz; Silva (2016); Lorenzet; Zitkoski, (2017); Carvalho (2014)
Trabalho "AND" Pedagogo "AND" Educação Profissional	2014 - 2023	Ciênc. Humanas	46	-
Trabalho "AND" Pedagogo "AND" Instituto Federal	2014 - 2023	Ciênc. Humanas	12	-
Trabalho "AND" Pedagogos "AND" Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia "AND Educação Profissional	2014 - 2023	Ciênc. Humanas	6	-
Pedagogo "AND" Instituto Federal	2014 - 2023	Ciênc. Humanas	22	-

Fonte: elaboração própria.

Partiu-se então para o site da BDTD, onde, através dos critérios utilizados para a busca, foram encontradas 176 produções. Novamente foi efetuada a leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, com o intuito de selecionar apenas os estudos que mais pudessem fornecer subsídios para a pesquisa. Dessa forma, foram selecionados apenas dois trabalhos, conforme o Quadro 3.

Quadro 3 - Descritores adotados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD

Descritores / Resultados por combinação - BDTD				
Termo de Busca	**Periodicidade**	**Assunto**	**Resultados**	**Resultado Final**
Pedagogo "AND" Educação Profissional	2014 - 2023	Ciênc. Humanas / Educação	21	-
Trabalho "AND" Pedagogo "AND" Educação Profissional	2014 - 2023	Ciênc. Humanas / Educação	20	-
Trabalho "AND" Pedagogo "AND" Instituto Federal	2014 - 2023	Ciênc. Humanas / Educação	10	Cezar (2014)
Trabalho "AND" Pedagogos "AND" Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia "AND Educação Profissional	2014 - 2023	Ciênc. Humanas / Educação	63	Arruda (2022)
Pedagogo "AND" Instituto Federal	2014 - 2023	Ciênc. Humanas / Educação	62	-

Fonte: elaboração própria.

A última plataforma utilizada para buscas foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Nesta busca foram encontradas 73 produções, entre teses e dissertações. Mais uma vez, foi necessária uma triagem, feita a partir da leitura dos títulos e resumos, resultando finalmente, em apenas dois trabalhos com potencial para serem utilizados.

Quadro 4 - Descritores adotados no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Descritores / Resultados por combinação - CAPES							
Termo de Busca	**Periodicidade**	**Grande área conhecimento**	**Área de conhecimento**	**Área de avaliação**	**Área de concentração**	**Resultado**	**Resultado Final**
Pedagogo "AND" Educação Profissional	2014 - 2023	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação Profissional e Tecnológica	-	-
Trabalho "AND" Pedagogo "AND" Educação Profissional	2014 - 2023	Ciências Humanas	Educação	Educação	-	38	-
Trabalho "AND" Pedagogo "AND" Instituto Federal	2014 - 2023	Ciências Humanas	Educação	Educação	-	9	Cezar (2021)
Trabalho "AND" Pedagogos "AND" Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia "AND Educação Profissional	2014 - 2023	-	-	-	-	1	-
Pedagogo "AND" Instituto Federal	2014 - 2023	Ciências Humanas	Educação	Educação	Educação	25	Ribas (2023)

Fonte: elaboração própria.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O papel do pedagogo passou por inúmeras transformações ao longo da história (Cezar, 2014). Carvalho (2014) relata que o Pedagogo, antes visto apenas como um agente fiscalizador e controlador, atualmente tem assumido outros papéis dentro das instituições de ensino. Neste sentido, Carrijo, Cruz e Silva (2016) argumentam que esses profissionais, além de docentes, podem atuar em cargos de gestão, administração, supervisão escolar e também em ambientes extraescolares.

Como já mencionado, a EPT passou por uma significativa expansão a partir de 2008 (Lorenzeti, Zitkosky, 2017). Através dessa expansão, muitas pedagogas têm ocupado os cargos

ofertados por essas instituições de ensino, particularmente o cargo Pedagogo/Área. Porém, considerando a complexidade das instituições de EPT, e considerando ainda que a formação inicial dessas profissionais não contempla essa modalidade de ensino, essas profissionais encontram dificuldades na realização de suas atividades, por não terem suas atribuições claramente definidas (Arruda, 2022; Carvalho, 2014; Lorenzeti, Zitkosky, 2017).

Ademais, pela falta de conhecimento no que se refere à EPT, criou-se uma cultura institucional de que pedagogos deveriam "servir" professores e gestores (Arruda, 2022). Nessa direção, Cezar (2014, p. 132) apresenta alguns relatos de pedagogas que evidenciam o desprezo de colegas e o cotidiano perturbador e conflituoso em que muitas vezes essas profissionais se veem submetidas. São falas do tipo: "Tinha que ser coisa de pedagoga" ou ainda "professorinha".

Em sua pesquisa, Carvalho (2014) ressalta que, além das dificuldades que as pedagogas enfrentam na instituição, precisam superar a "aversão" que sofrem por parte de alguns professores.

Ribas (2023) explica que os pedagogos são pouco valorizados devido à amplitude de sua formação. Segundo ele, essa amplitude faz com que esse trabalhador passe a ser visto como um profissional adaptado a responder a quaisquer necessidades do trabalho, isto é, uma espécie de faz-tudo.

Além dessas relações conflituosas e a falta de formação inicial, o pedagogo que atua na EPT também precisa lidar com a extensa carga horária, que geralmente extrapola 6h ou 8h diárias, estendendo-se para além de sua jornada de trabalho, ou seja, para sua vida doméstica. "Você sai do trabalho, mas você continua trabalhando" (Cezar, 2021, p. 183).

Os relatos encontrados no trabalho de Cezar (2014, p. 145) também evidenciam a sobrecarga física e psicológica sofrida por essas trabalhadoras: "dar conta de tudo", "um profissional habilitado, apto a fazer tudo"- ironicamente. Além de falas do tipo "muitas vezes não me reconheço no meu próprio trabalho" ou "quem sou eu"?

Ao se tratar de formação continuada, praticamente todos os trabalhos destacam sua extrema necessidade, visto que a Educação é um tema muito complexo e que está em constante evolução (Arruda, 2022; Carvalho, 2014).

4. CONCLUSÕES

De acordo com os achados parciais, obtidos especialmente na pesquisa teórica nos trabalhos apontados, pode-se afirmar que o trabalho das pedagogas no contexto da EPT ainda

é pouco debatido. E, menos ainda se tem discutido os desafios enfrentados por essas profissionais e suas possíveis consequências para sua saúde.

Em alguns dos trabalhos encontrados, o tema foi tratado, porém não como objeto central do estudo, o que revela uma extrema e premente necessidade de mais pesquisas como esta que está sendo realizada.

Percebeu-se uma correlação entre falta de reconhecimento do trabalho dessas profissionais, insatisfação e adoecimento no trabalho, revelando que, embora possuam uma carreira valorizada do ponto de vista da remuneração e benefícios, falta-lhes uma maior valorização e reconhecimento no plano do simbólico.

Espera-se reforçar o argumento acima citado por meio da coleta e análise de dados empíricos, os quais serão obtidos por meio da aplicação de um questionário digital direcionado às pedagogas de dois institutos federais.

5. REFERÊNCIAS

ARRUDA, Tathiane Cecília Enéas de. **Identidade e atuação do pedagogo na educação profissional**: um olhar para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP. 103f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduados em Educação: Currículo - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/30304 Acesso em: 02 jul. 2024.

CARRIJO, Carolina Ribeiro de Souza; CRUZ, Shirleide Pereira da Silva; e SILVA, Kátia Augusto C.P. Cordeiro da. O trabalho do pedagogo nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Algumas análises. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 2, n. 11, p. 2–12, 2016. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3487 . Acesso em: 02 jul. 2024.

CARVALHO, Isabella Abreu. Os desafios do pedagogo na função supervisora em uma instituição de educação profissional. **Holos**. Amapá, v.2, p. 65-74, 2014. Disponível em: https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1997 Acesso em: 22 ago. 2024.

CEZAR, Taíse Tadielo. **Um estudo sobre o trabalho das pedagogas no Instituto Federal Farroupilha:** historicidades, institucionalidades e movimentos. 175f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/7149 Acesso em: 02 jul. 2024.

CEZAR, Taíse Tadielo. **Tempo de trabalho e trabalho no tempo:** a dialética das (des) integrações no trabalho pedagógico de pedagogos (as) no Instituto Federal Farroupilha. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/handle/1/22886 . Acesso em: 02 jul. 2024.

FONSECA, Thalita Cavassana Dias da; OLIVEIRA, Walas Leonardo de. O trabalho do pedagogo na educação profissional do Instituto Federal de São Paulo. **Revista Eixo**, Brasília-

DF, v. 9, n. 3, p. 52-63, set./dez. 2020. Disponível em: http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/735 . Acesso em: 02 jul. 2024.

LIMA, Cláudia de Medeiros. **Quem somos eu?** Uma análise sobre a (re) construção das identidades profissionais das pedagogas no IFS/Aracaju. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015. Disponível em: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/4898 Acesso em: 26 jun. 2024.

LORENZET, Deloize; ZITKOSKI, Jaime José. Contribuições pedagógicas em institutos federais: o supervisor escolar, o orientador e o pedagogo técnico-administrativo. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 459-468, set./dez. 2017. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/23946 . Acesso em: 02 jul. 2024.

RIBAS, Haira Lima. **A ação dos pedagogos no âmbito do instituto federal do Paraná**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14532101 Acesso em: 22 ago. 2024.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS ATRAVÉS DE METÁFORAS

BARBOSA, Fernanda Bohrer; SILVA, Valmir Luis Saldanha da

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo apresentar os resultados parciais da investigação sobre a importância para a formação do/a professor/a de conhecimentos relativos à metáfora, à metonímia e a outros movimentos de aquisição de linguagem figurada em crianças em processo de alfabetização. Nesse sentido, avalia-se elementos típicos das áreas de Letras/Linguística como sendo fundamentais para balizar ações pedagógicas conscientes no sentido da alfabetização e do letramento. Mais especificamente, o objetivo é abordar a relação entre os processos metafóricos, a aquisição de linguagem quanto à relação de concretudes e abstrações e os caminhos que os/as educadores/as devem seguir para auxiliar no desenvolvimento de uma consciência do uso de metáforas em seus/suas educandos/educandas. Para tal, vale-se de uma pesquisa bibliográfica e, neste recorte, indica-se a pertinência do estudo das relações linguístico-metafóricas em diversos contextos de educação, tais quais a aquisição da linguagem figurada, a relação entre os processos metafóricos, a noção social de infância e o processo de sonho, e metáfora na alfabetização em ciências da natureza, em histórias em quadrinhos, em um projeto de informática e a relação entre linguagem simbólica e sonhos. Conclui-se reafirmando a importância desse conhecimento como item fundamental à atuação de docentes na área da educação.

PALAVRAS-CHAVE: linguagem figurada; metáfora; formação de professores.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo fundamental apresentar os resultados parciais da investigação em andamento sobre a importância para a formação do/a professor/a de conhecimentos relativos à metáfora, à metonímia e a outros movimentos de aquisição de linguagem figurada em crianças em processo de alfabetização. Este tema surgiu como elemento relevante para a pesquisa tanto após as discussões sobre língua e linguagem no decorrer dos estudos da Licenciatura em Pedagogia quanto pela observação do trabalho de professoras/es na rede pública ao longo dos estágios obrigatórios que foram desenvolvidos, quanto, ainda, pela observação pessoal de fenômenos linguísticos associados à simbolização do mundo.

Um exemplo disso se deu a partir de um vídeo postado na rede social Instagram que mostrava as produções linguísticas de uma menina de dois anos e três meses. Ela vai ao encontro da mãe com um objeto na mão e diz “peguei (...) o ‘lençol do sapato’” (Balconi, 2024). O objeto em questão era uma palmilha. Outro, de cunho pessoal, se deu ao acompanhar uma outra criança de quatro anos que teve algumas falas interessantes, como “a minha mãe não me deixa andar

no *'amarelinho'* da rua", que era a guia da calçada, pintada de amarelo, onde é proibido estacionar. Casos como estes demonstram de antemão a importância de se reforçar os estudos de língua e linguagem para os/as futuros/as professores/as, pois estes fazem parte da relação dos aprendizes com os próprios objetos de conhecimento.

Diante disso, entende-se que o estudo deveria se debruçar, primeiramente, sobre o processo das várias concepções possíveis de linguagem figurada, principalmente de metáfora e metonímia. Para isso, compreende-se que antes deve-se entender a definição desses tropos. Tomando como princípio a análise de Ramos (2011, p. 113), conclui-se que a linguagem figurada é um "processo de expressão", e que "resulta da imperfeição do espírito humano, das necessidades inerentes à comunicação das ideias e da insuficiência dos meios de expressão" (BALLY, 1951, p. 184). Ou seja, as palavras que a criança conhece, por vezes, não poderão contemplar o que gostaria de expressar, por isso, busca outras para realizar a substituição de sentido, como no exemplo supracitado de Balconi, onde a lacuna (palmilha) do que a criança não conhece, é preenchida pelo que conhece (a função do lençol).

A linguagem figurada possui um caráter de "deslocamento de intencionalidade da palavra", como cita a autora, e não necessariamente a organização textual com objetivos estéticos. Esse processo linguístico serve, portanto, para trazer novos sentidos e significados. Quanto à metáfora, Ramos diz que ela "se baseia na aproximação de palavras que apresentam certa analogia de conteúdo formal", e para que essa aproximação ocorra "é necessário, pois, que haja ao mesmo tempo, afinidade e divergência". Por fazer parte do cotidiano da sala de aula, compreende-se que este é um tema complexo, mas que deveria ser mais aprofundado para profissionais da educação e estudantes de pedagogia, visto que as crianças realizam essas substituições todo o tempo.

O estudo vai ao encontro das ideias de Seara, Nunes e Lazzarotto-Volcão (2015, p. 165) que, compreendendo as relações entre aquisição da linguagem e ensino, ensinam: "Se nós queremos que os índices de letramento aumentem e que, com isso, asseguremos o direito do cidadão de ter acesso ao mundo letrado, é preciso que olhemos para todo os elementos que podem influenciar no desempenho dos alunos." No caso deste estudo específico, os elementos estão relacionados à metáfora como elemento central da aquisição da linguagem figurada e ao processo de reflexão pedagógica sobre "as letras, sobre a relação entre grafema e fonemas e o papel que ocupam na palavra, na frase e no discurso" (2015, p. 165).

2. METODOLOGIA

Neste trabalho, vale-se principalmente do processo de leitura e análise de textos, artigos e livros científicos que se debruçaram sobre a relação entre consciência fonológica, aquisição da linguagem e processo de alfabetização e letramento. Assim, a pesquisa é de caráter qualitativo, visto que tem por objetivo aprofundar processos ou fenômenos complexos, no caso, a aquisição da metáfora por crianças, e a metodologia é a de levantamento bibliográfico, que de acordo com Lakatos e Marconi (2003),

> Uma procura de tais fontes, documentais ou bibliográficas, torna-se imprescindível para a não-duplicação de esforços, a não "descoberta" de ideias já expressas, a não-inclusão de "lugares-comuns" no trabalho. A citação das principais conclusões a que outros autores chegaram permite salientar a contribuição da pesquisa realizada, demonstrar contradições ou reafirmar comportamentos e atitudes (Lakatos; Marconi, 2003, p. 224).

Do ponto de vista prático, utiliza-se da ideia de Booth, Colomb e Willians, em *A arte da pesquisa* (2008), de que a pesquisa acadêmica deve se iniciar em algum ponto, e que esse ponto pode ser as perguntas feitas sobre um determinado fenômeno, uma cena ou uma situação, por exemplo. Realizou-se a busca por artigos e estudos que contemplassem as dúvidas surgidas. A principal delas era a de descobrir como uma criança de pouco mais de dois anos saiu deste lugar, de não saber o nome de determinado objeto, para outro lugar, de encontrar nas palavras que conhecia, as mais adequadas para explicar o que estava dizendo.

A partir desse desejo epistemológico, fez-se um levantamento de artigos científicos na plataforma Scielo que se relacionassem às mesmas palavras-chave da pesquisa, a saber: linguagem figurada, metáfora, formação de professores. De todos, após uma primeira leitura do resumo e das considerações finais, foram selecionados cinco artigos. Em seguida, passou-se à leitura de cada um deles na íntegra, a fim de encontrar lastro acadêmico-metodológico para a pesquisa.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Não ocorrendo apenas tardiamente, estes são elementos que coocorrem nas salas de aulas. A observação pormenorizada de cada um dos referenciais teóricos que se analisou deixou como lição a amplitude da temática uso de linguagem figurada no âmbito da educação. O artigo

"Aquisição da Linguagem Figurada" de Mousinho *et al.* (2009), por exemplo, indicou que o processo de compreensão da linguagem figurada ocorre de forma hierárquica, iniciando-se com as metonímias (entre cinco e seis anos de idade), seguido das piadas (cuja aquisição ocorre na faixa etária de sete a oito anos) e finalizado pelas metáforas (as quais, crianças na faixa etária de oito e nove anos já compreendem). Através dos resultados, é possível perceber que existe uma estrutura relacionada ao nível de complexidade linguístico-cognitiva de cada um dos processos.

Já o trabalho "Metáforas e metacognição na alfabetização em ciências da natureza: Experimentos e produções de linguagens com crianças de 6 a 7 anos", de Hélder Silva (2017), teve como objetivo investigar a alfabetização científica de crianças a partir suas produções metafóricas e metacognitivas. Seu foco era compreender a fase dos seis aos sete anos, quando o desenvolvimento cognitivo ainda está em transição, através da explicação de algumas experiências de aprendizagem em Ciências da Natureza, em que as crianças se utilizaram de metáforas para realizar tal explicação.

Através da leitura do artigo "Por Que (Não) Ensinar Metáfora? Saliência de Significados nas Histórias Em Quadrinhos." (Andrade *et al*. 2017), percebeu-se a influência das revistas em quadrinhos (especificamente as da *Turma da Mônica*) na vida das crianças, e que estas podem ser um excelente recurso para desenvolver o aprendizado de metáforas. Os autores concluíram com o estudo que essa aprendizagem da linguagem figurada deve acontecer na escola, mas antes disso ela precisa ser observada e estudada em contextos diversificados, aliada a práticas sociais próximas aos/às estudantes, e que se deve estudar a língua no seu funcionamento "vivo" e em seus diferentes usos e registros.

A tese "Um Método de Ensino para o Uso de Metáforas no Projeto da Interação" (Gonçalves, 2014) propõe um método de ensino que elabora exercícios, questões provocativas e o conhecimento dessa figura de linguagem em um projeto de interfaces, incentivando a interação, a aprendizagem em grupo e a criatividade dos alunos. A pesquisa apresenta seis estudos de caso, aplicados em diferentes turmas de graduação da Universidade Federal de Goiás, e os resultados mostram que o método permitiu uma melhoria significativa no aprendizado de metáforas, em relação a outra turma em que não houve a aplicação das questões e exercícios.

Por fim, o artigo "A Aquisição da Metáfora: um estudo exploratório", de Siqueira e Settineri (2003), traz a percepção de que crianças pequenas (entre três e quatro anos) são capazes de adquirir metáforas, com muito mais facilidade quando essas fazem parte do seu

cotidiano, indo de encontro às ideias de Piaget, de que esse processo de produção/compreensão só aconteceria a partir dos 11 anos. Segundo as autoras, dentro da teoria da linguagem, a metáfora ocupa dois pontos: o primeiro, coloca a metáfora numa posição marginal "onde o significado literal é básico e o metafórico representa uma sobreposição, uma dimensão adicional ou até uma modificação do literal."; o segundo coloca essa figura de linguagem como "um elemento central (...), que deve ser levado em conta em qualquer teoria sobre processamento da linguagem".

E em concordância com Siqueira e Settineri, espera-se que esse aprendizado ocorra precocemente. O que foi provado após a elaboração de testes para avaliar a compreensão que as crianças tinham de metáfora. Foi aplicada com 20 crianças de três a cinco anos e três meses o seguinte instrumento: cinco sentenças metafóricas acompanhadas de quatro ilustrações cada uma.

> Lido o enunciado correspondente a cada item do teste, era solicitado à criança escolher, entre as quatro figuras, aquela que lhe parecesse corresponder ao sentido proposto. Um exemplo de sentença: papai saiu voando para o trabalho. A esse exemplo seguiram-se uma figura de um homem apressado, um homem em um helicóptero, uma figura com um homem trabalhando em seu escritório e uma outra com gravatas. (Siqueira; Settineri, 2003).

E após a aplicação, as autoras conseguiram confirmar que crianças pequenas (a partir dos três anos) são capazes de compreender alguns sentidos figurados "onde a fonte e o alvo são conhecidos para elas", indo contra a ideia proposta por Piaget, e ao encontro da concepção de metáfora que a coloca como elemento central em uma teoria sobre o processamento da linguagem.

Os dados apresentados revelam que crianças pequenas já estão aptas a produzir metáforas e entendê-las dependendo do contexto. E que, por vezes, isso não acontece de forma despretensiosa, e sim propositalmente. Elas escolhem realizar o deslocamento de sentido. O processo metafórico faz parte da aprendizagem das crianças, e do cotidiano das salas de aula em todas as faixas etárias, como foi possível perceber em diversos estudos analisados, como conteúdo da disciplina de Língua Portuguesa, como forma de comunicação do professor com as crianças, e entre elas mesmas.

4. CONCLUSÕES

Este trabalho não tem nenhuma pretensão de esgotar o tema abordado, mesmo porque a temática é ampla e têm-se ainda apenas resultados parciais. E o objetivo é seguir com as ideias propostas por Siqueira e Settineri, que negam o ponto de vista colocado por Piaget, de que somente crianças a partir dos seus 11 anos têm a compreensão de figuras de linguagem, como as metáforas e metonímias, a partir de vivências, através de textos literários, em uma turma de Ensino Fundamental (com crianças de seis a oito anos) na cidade de Jacareí, realizar o recorte daquela realidade e tentar comprovar que as crianças menores produzem e entendem figuras de linguagem, como esse processo ocorre no dia a dia da sala de aula e como o(a) professor(a) reage diante das palavras escolhidas pelas crianças para construção de sentido do que querem dizer

No entanto, mesmo considerando que este trabalho está em andamento, é possível comprovar que crianças menores são capazes de realizar deslocamentos de sentido (se utilizando de metáforas e metonímias) para melhor adequar aquilo que querem explicar, de forma proposital. Como o uso dos termos “o lençol do sapato”, onde a criança com pouco mais de dois anos optou por utilizar essa junção palavras por não conhecer “palmilha”. Ela sabia a função de um lençol na cama, que é a de cobrir, e sabia que aquele objeto “palmilha” cobria o sapato da mãe, e que faria sentido aquele artefato ter aquele nome, principalmente ligado à sua função dentro do sapato, por exemplo.

5. REFERÊNCIAS

ANDRADE, Adriano Dias de. Por que (não) ensinar metáfora? Saliência de significados nas histórias em quadrinhos. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324452655_Por_Que_Nao_Ensinar_Metafora_Saliencia_de_Significados_nas_Historias_em_Quadrinhos. Acesso em: 10 out. 2024.

BALCONI, Gisele. Sem título. 14 março. 2024. Instagram: @giselebalconi. Disponível em: https://www.instagram.com/reel/C4gWoABvhrY/?igsh=NXdubnN6aDJpZnUx. Acesso em: 10 jun. 2024.

BALLY, Charles. **Traité de stylistique française**. Genéve: Librairie Georg & Cie. S. Q.; Paris: Librairie C. Kincksieck, 1951.

BOOTH, Wayne C.; COLOMB, Gregory G.; WILLIAMS, Joseph M. **A arte da pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GONÇALVES, Anderson Cavalcante. **Um método de ensino para o uso de metáforas no projeto da interação**. 2014. 150 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014. Disponível em: https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3048. Acesso em: 18 out. 2024.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MOUSINHO, Renata; DESCHAMPS, Bianca; COÇA, Kaliani; SCHUEWK, Daniela; MARCHI, Aline; RUFINO, Beatriz. Aquisição da linguagem figurada. **Revista. Psicopedagia**. vol.26 no.80 São Paulo. 2009. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-848620090002000. Acesso em: 08 out. 2024.

RAMOS, Maria Luiza. **Fenomenologia da obra literária**. 4. ed. São Paulo: Editora UFMG, 2011.

SEARA, Izabel C.; NUNES, Vanessa G.; LAZZAROTTO-VOLCÃO, Cristiane. **Para conhecer fonética e fonologia do português brasileiro.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SILVA, Hélder Henrique da. Metáforas e metacognição na alfabetização em ciências da natureza: Experimentos e produções de linguagens com crianças de 6 a 7 anos. **Fórum de Educação; Jornada de Letras e Educação do IFSudesteMG - Campus São João del-Rei**. 2017. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/51549?locale=es. Acesso em: 10 out. 2024.

SIQUEIRA, Maity; SETTINERI, Francisco Franke. A aquisição da metáfora: um estudo exploratório. **Letras de Hoje**. v. 38 n. 2. 2003. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/14098. Acesso em: 08 out. 2024.

ALEGRIA E TRISTEZA: EDUCAÇÃO E RACISMO

SILVA, Valmir Luis Saldanha da[11]; JOAQUIM, Pedro Henrique[12]

RESUMO: O presente trabalho é resultado de uma investigação teórica e qualitativa, pautado em levantamento bibliográfico conceitual. Nele, objetivou-se resgatar a dinâmica de afecções de Espinosa e aproximá-la à dimensão relacional nos processos educacionais, dando relevância aos afetos nos ambientes pedagógicos. Partimos da noção de que a afetividade, os afetos e as afecções são elementos muitas vezes negligenciados no fazer da sala de aula e de que isso, indo ao encontro de uma visão problemática de dualismo cartesiano, impede que o potencial máximo de alunos e alunas seja explorado do ponto de vista da constituição de si mesmos/as como sujeitos por meio da educação. Nesse sentido, revisitamos a *aesthesis* como fundadora da própria possibilidade de pensar, associando os sentidos à racionalidade. A conclusão aponta para a necessidade de revalidação do paradigma estético como vetor pedagógico em que seja possível conceber afecções, alegrias e afetos, relacioná-los ao desenvolvimento do sensível e tomá-los como base de uma práxis pedagógica emancipatória, principalmente de um ponto de vista da educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: afetos; antirracismo; trabalho docente.

1. INTRODUÇÃO

A Pedagogia e o trabalho de educadores e educadoras não se entendem como um fazer desprovido de intencionalidade. Pelo contrário, todo sujeito educador, enquanto desempenha sua ação educativa, traz consigo conscientemente ou não uma base teórica fundamental que justifica sua pedagogia como sendo ciência da educação e que, por sua vez, caracteriza a práxis educacional desempenhada (Franco, 2008). Compreendendo a educação dessa maneira, temos de tomar a Pedagogia como ciência da educação. Sendo ciência, há uma série de pressupostos, subentendidos, processos, métodos e paradigmas que podem e devem ser repensados. Neste trabalho, buscamos trazer alguns desses questionamentos.

2. METODOLOGIA

A metodologia deste trabalho é fundamentalmente a de um levantamento bibliográfico conceitual cujo modelo de investigação é teórico e qualitativo. Ainda assim, compreendemos

[11] Graduando em Pedagogia, Faculdades das Américas, Prof. Português, IFSP, Campus Jacareí. Valmir.saldanha@ifsp.edu.br.

[12] Prof. Pedagogia, IFSP, Campus Campos do Jordão, pedrohenriquejoaquim123@gmail.com

que uma investigação teórica no campo educacional, quando feita do modo como desenvolvemos, pode se desdobrar para a prática, pois que se atenta para os fundamentos também teóricos das ações dos sujeitos educadores.

Como é sabido, os/as educadores/as não constroem suas ações didáticas no vazio. Portanto, há um lugar, um ambiente em que as práticas educativas ocorrem. Daí metodologicamente recorrermos a dois conceitos fundamentais nesse quesito:

a) às noções de Moreira e Souza (2016), por exemplo, os quais indicam que o valor do conceito de "ambientes pedagógicos", por se tratar do conjunto de relações produzidas nos espaços educacionais entre os agentes constituintes de atmosferas e culturas escolares que participam do processo educativo,

b) à ótica de Forneiro (1998, p. 32), para quem "o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto)".

É necessário compreender tais noções de ambiente para perceber que as ações pedagógicas, intencionais ou não, produzem um significado no corpo dos sujeitos. Entendendo sujeitos aqui como ambos os interlocutores do processo educacional. Estes sujeitos, quando em ação no processo, sem que isso seja necessariamente desejado ou buscado, sempre se afetam, e isso ocorre sempre por intermédio do corpo e em determinado ambiente.

Ora, falar de afetos na educação é falar dos afetos que emergem da relação entre seres humanos que estão envolvidos no processo pedagógico concreto. A saber: "um agente, que está na origem da ação educativa, um modo de atuação (conteúdo/método) e um destinatário (indivíduo, grupo, geração)" (Libâneo, 2010, p. 84). Nesse sentido, a pedagogia assume também um aspecto antropológico e radicalmente cultural, dado que a cultura é precisamente a base primordial para qualquer ação educacional (Forquin, 1993).

Tanto por isso é que toda a discussão que empreendemos tem como meta a defesa da necessidade de haver nos ambientes educacionais uma intencionalidade pedagógica fundamentada nas transições de potências derivadas da relação educacional, cujas dimensões humanas são tomadas em caráter de complexidade. A intenção é disponibilizar referenciais teóricos que motivem os agentes pedagógicos a organizarem intencionalmente seu modo de atuação, privilegiando o aumento de potência, ou seja, a alegria, do destinatário pedagógico em questão. Para isso, argumentamos em favor da construção de conhecimentos através de encontros produtores de afecções e afetos, não apenas entre os sujeitos, mas também entre os bens simbólicos, tomados como conteúdos de conhecimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa em questão vem sendo desenvolvida desde 2021 nos âmbitos do Instituto Federal de São Paulo, nos *campi* Jacareí e Campos do Jordão, e, agora, também no âmbito da Faculdade das Américas (FAM). Concentram-se nela tanto elementos relativos aos desenvolvimentos filosóficos, quanto aos elementos educacionais e, mais recentemente, às questões étnico-raciais numa simbiose importante para o desenvolvimento de ações pedagógicas efetivas no que diz respeito ao pensar e ao executar a Pedagogia. Já há uma série de resultados derivados dela em nome de ambos os autores e ainda há mais materiais a serem colocados para discussão na área.

Em relação aos elementos afetivos, toda a pesquisa tomou como base os pressupostos de Baruch Espinosa. “Por afecção entendo as afecções do corpo, pelas quais a potência de agir desse corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou entravada, assim como as ideias dessas afecções” (Espinosa, 1979, p. 178). Por isso, entendemos que entre afecções e afetos há um caráter de especificidade. Ainda que não exista uma descontinuidade entre os dois conceitos, e embora a relação dos encontros corporais produza simultaneamente afetos a partir da afecção, podemos afirmar que: a) por afeto, compreende-se uma afirmação da ideia no espírito; e b) por afecção, entendem-se os impactos e encontros que se dão necessariamente no corpo. Marcos de Paula (2017, p. 45) assim explica:

> a mente é a ideia do corpo, o que nele se passa é experimentado na mente como afeto. O que se passa no corpo são afecções corporais; os afetos são as ideias dessas afecções. Mas justamente porque a mente é ideia do corpo, tudo que se passa nele não pode deixar de ser percebido de algum modo por ela. Somos necessariamente seres afetivos.

Disso decorre que nada do que se produz na mente é possível sem antes perpassar pelos encontros corporais, e nada do que acontece no corpo é passível de ser “despercebido” pela mente. Teoria que rompe radicalmente com a tradição ocidental dualista, que sempre postulou a razão em uma relação hierárquica acima das bases corporais. Apenas a título de exemplo, convém recordar o estudo de Érico Andrade (2023) que demonstra com abundância de análises de que modo a concepção de modernidade calcada no dualismo cartesiano contribuiu negativamente para que o corpo fosse tomado como a forma negativa do humano e como isso culminou na marginalização de culturas e práticas africanas e afrocentradas.

A conclusão é que, sendo realmente assim, todas as relações humanas, incluindo as relações educacionais, devem ser entendidas como sempre produzidas dentro de um fluxo de afecções e afetos, de encontros com outros corpos/mentes, causando alterações de potências nos sujeitos, sem uma hierarquia definitiva e inconteste.

> no jogo de afecções a que o corpo está necessariamente submetido, ele pode ter, como foi dito, sua potência de agir aumentada ou diminuída. À ideia do que se passa no corpo quando sua potência de agir é aumentada ou favorecida, Espinosa chama de alegria; e de tristeza à ideia do que se passa no corpo quando essa potência é diminuída ou coibida. Aumento ou diminuição da potência de agir significam aumentar ou diminuir a capacidade mesma de ser, de existir, de realizar-se ou produzir-se. (Paula, 2017, p. 46).

Nesse sentido, se Espinosa volta-se às "ideias", o faz compreendendo-as como adequadas ou inadequadas. Por isso é que é tão importante compreender a potência da marginalização de determinados sujeitos da educação em determinados contextos como produtora da tristeza. Quando a escola não é capaz de incluir os pensamentos de sujeitos periféricos, negros, indígenas e/ou quaisquer outras populações ditas "minorizadas", acaba por acreditar que o valor dos elementos racionais que ela transmite se dá por si mesmo, isto é, destituído de valor contextual, ambiental e/ou corporal.

O modo como o ambiente, os afetos e os corpos interferem na Pedagogia é algo que ainda precisa ser mais bem avaliado. Daí a necessidade de um trabalho como este. Basta uma análise um pouco mais detida para se ver como a educação dispõe elementos corpóreos que indicam poder ou subalternidade. Se o gênero não define quem os seres humanos são de forma definitiva – perdoe-se o pleonasmo – e, por isso, é possível transitar, se não é necessário que a definição dos sujeitos se dê pela exclusão dos outros, então se deve deixar de pensar a pessoa pela negação e passar a pensá-la por afirmações abertas. Para mulheres, negras, no entanto, isso não é tão simples. Grada Kilomba propõe que "Há esta anedota: uma mulher negra diz que ela é uma mulher negra, uma mulher branca diz que ela é uma mulher, um homem branco diz que é uma pessoa. Em geral, pessoas brancas não se veem como brancas, mas sim como pessoas." (Kilomba, 2016, s/p).

A Pedagogia, então, não pode se eximir da discussão que, do modo como está posta, reserva a ideia de pessoa aos homens brancos. Como oposição à "pessoa" – com todas as aspas possíveis –, surge a mulher, universalizada numa ideia de branquitude. Como oposição tanto à "pessoa" quanto à "mulher", surge a "mulher negra". Pensada dessa maneira, a mulher negra não é nem mulher, nem homem. Ou seja, "Nós representamos um tipo de ausência dupla, uma

Outridade dupla, pois somos a antítese tanto da branquitude quanto da masculinidade. [...] As mulheres negras, no entanto, não são brancas nem homens e servem, assim, como a "Outra" da alteridade" (Kilomba, 2019, pp. 190-191).

Debruçando-se na construção do sujeito moderno, cartesiano, a noção de pessoa não difere muito das exclusões aqui demonstradas. "Ao mesmo tempo que funda o sujeito moderno quando condiciona a humanidade do ser humano ao uso da razão, a filosofia ocidental precisava instruir o seu duplo." (Andrade, 2023, p. 38). O duplo do ser racional é, nesse sentido, a pessoa cuja vida é toda regulada pelo corpo, "Nesse ponto, o sujeito moderno é um sujeito segregatório no sentido de que traça critérios identitários para discriminar (dividir, demarcar, diferenciar, separar) os humanos e encontra no corpo, ou melhor em certos corpos, propriedades que indicam um uso apenas acidental da razão" (2023, p. 39).

Por certo, neste critério de pessoa a exclusão é a marca, pois não entram as mulheres, as pessoas negras, as pessoas indígenas e as populações originárias, as pessoas com deficiência física, mental, as pessoas amarelas, as pessoas de religiões de matriz africana, as pessoas do oriente médio etc. Mbembe (2018, p. 76) parece sintetizar tudo isso ao afirmar que ainda hoje se chama de pessoa o sujeito racista que "reconhece em si mesmo a humanidade não naquilo que o torna igual aos outros, mas naquilo que o distingue deles".

Se os educadores não compreendem isso, se não impossível, parece muito difícil proporcionar afetos alegres e, por conseguinte, ideias verdadeiras que levem ao entendimento alegre e à verdadeira função da Pedagogia como instrumento de ascensão social. A educação pautada no racionalismo dualista, neste sentido, ao ignorar a exclusão simbólica e efetiva da parcela negra da população da própria noção de pessoa, passa a ser um vetor de tristeza mais do que de alegria.

4. CONCLUSÕES

Pensar uma prática pedagógica voltada ao desenvolvimento holístico dos aspectos humanos que acontecem dentro de ambientes escolares significa propriamente pensar na ampliação do protagonismo dos sujeitos em uma dinâmica afetiva de relações. Portanto, é nestes espaços de socialização e construção de conhecimento que os agentes da educação, pessoas cujas mentes e corpos são dados como atributos indissociáveis, precisam exercitar suas capacidades de se afetarem e de serem afetados, produzindo relações significativas de potências nos ambientes educacionais.

Isso, no entanto, não é possível sem levar em consideração a diversidade que rege a sociedade brasileira e toda sua constituição identitária. Enquanto o trabalho docente continuar a negligenciar o corpo, continuará também acreditando que a resolução para os problemas de desenvolvimento escolar de pessoas negras passa somente pelo aspecto cognitivo. No entanto, se as redes de afetos sociais em que as pessoas negras se encontram não são alegradoras, se o racismo persiste como elemento determinante de boa parte das relações sociais e se os ambientes parecem não estar aptos para a integração da racionalidade à sentimentalidade, como propõe Espinosa, corre-se o risco de uma manutenção dos espaços escolares como os lugares em que a alegria nunca chega.

5. REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. **Negritude sem identidade**: sobre as narrativas singulares das pessoas negras. São Paulo: n-1 edições, 2023.

Espinosa, B. **Ética demonstrada à maneira dos geômetras**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Cortez, 2008

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. São Paulo: Artes Médicas, 1993

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In ZABALZA, M. A. (Org.). **Qualidade em educação infantil**. São Paulo: Artes Médicas, 1998, pp. 229-281.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

_____. **Descolonizando o conhecimento** - Uma Palestra-Performance. Disponível em: https://mitsp.org/2016/em-palestra-performance-grada-kilomba-desfaz-a-ideia-de-conhecimento-universal/. Acesso em: 10 outubro, 2024.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2010.

MBEMBE, A. **Necropolítica**. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

_____. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 Edições, 2019.

MOREIRA, A. R. P; SOUZA, T. N. de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. In: **Psicologia Escolar e Educacional**, 20(2), 229-237, 2016. https://doi.org/10.1590/2175-353920150202955. Acesso em: 10 outubro, 2024.

PAULA, M. F. de. **Alegria e felicidade**: A presença do processo libertador em Espinosa. São Paulo: Edusp, 2017.

CAMINHOS PARA A INCLUSÃO:

Avaliação das Diretrizes do Napne no Instituto Federal de São Paulo.

REGAZZO, Carolina[13]; DIAS, Camila[14]

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar as diretrizes de inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), com foco nos documentos institucionais do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne), regulamentado pela Portaria Normativa nº 38/2022. A metodologia adotada é qualitativa, baseada na análise documental dos principais normativos do IFSP e em literatura relevante sobre políticas de inclusão, como as obras de Saviani (2005) e de França e Prieto (2016). Os principais resultados indicam que, embora as diretrizes sejam abrangentes, há desafios na implementação devido à falta de recursos financeiros e à capacitação insuficiente dos profissionais. Além disso, verificou-se uma descontinuidade no acompanhamento dos estudantes com NEEs, com relatos de falhas no monitoramento das adaptações e no progresso dos alunos, resultando em inconsistências entre o que está previsto nos documentos institucionais e a prática. Por outro lado, foram observadas boas práticas, como o uso de tecnologias assistivas e a criação de materiais acessíveis, que demonstram avanços na inclusão de alunos com deficiências sensoriais. O estudo conclui que é necessário um acompanhamento mais rigoroso e maiores investimentos para melhorar a execução das políticas de inclusão no IFSP.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão educacional; necessidades educacionais específicas; políticas institucionais

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas (NEEs) tem sido amplamente discutida no contexto dos Institutos Federais, destacando-se a importância dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). Segundo Vilaronga et al. (2021), esses núcleos desempenham um papel fundamental na mediação entre as demandas dos alunos e as ações pedagógicas e administrativas, visando à inclusão efetiva no ambiente escolar.

No IFSP, o Napne é responsável por promover adaptações curriculares, acessibilidade física e tecnológica, além de oferecer suporte especializado para garantir que os alunos com NEEs tenham condições equitativas de aprendizado. No entanto, ainda há desafios

[13]Mestranda em Administração, IFSP, Ufscar, carolina.regazzo@ifsp.edu.br.
[14]Prof. Dr. Camila Dias Rigolin, Orientadora Mestrado, Ufscar - diasrigolin@ufscar.br.

significativos, especialmente no que se refere à adequação dos recursos humanos e materiais, o que afeta diretamente a qualidade da inclusão educacional. Este estudo busca explorar essas questões e propor caminhos para o fortalecimento das políticas inclusivas na instituição.

Um dos desafios da escola é romper com a premissa de que o estudante com necessidades educacionais especiais tem dificuldades intrínsecas de convivência. Quanto mais desconhecidas forem as condições individuais e sociais dessas pessoas, maior será o distanciamento entre elas e os demais, o que contraria os princípios da inclusão social para todos (Mazzotta; D'Antônio, 2011). Esse processo de afastamento resulta da falta de conscientização e preparo das instituições e dos indivíduos, que acabam por reforçar estigmas e barreiras. Promover uma convivência harmônica requer, portanto, uma abordagem que valorize a diversidade e elimine preconceitos.

Este estudo busca analisar as diretrizes condicionais de Napne e avaliar como elas têm sido aplicadas no cotidiano das práticas pedagógicas e administrativas do IFSP. A partir de uma análise dos documentos institucionais e da literatura relevante, este trabalho pretende identificar desafios e boas práticas na implementação dessas diretrizes e propor recomendações para o aprimoramento das políticas de inclusão.

2. METODOLOGIA

A pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, baseada em análise documental. Os documentos principais analisados incluem a Portaria Normativa nº 38/2022 (IFSP, 2022), que regula as atividades do Napne. Além disso, foram utilizados como suporte teórico estudos acadêmicos relacionados à inclusão de alunos com NEEs no IFSP e normativas nacionais, como o documento "Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes" (Brasil, 2010b), e o artigo de França e Prieto (2016), que discute o financiamento da educação especial no Brasil.

A coleta de dados concentrou-se na identificação de diretrizes de inclusão e na análise dos relatórios de monitoramento da implementação dessas políticas no Instituto Federal de São Paulo (IFSP). A análise permitiu verificar a coerência entre as diretrizes institucionais e as práticas adotadas para atender alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs). Como descrito na Instrução Normativa PRE/IFSP nº 001, de 20 de março de 2017, o Plano Educacional Individualizado (PEI) é um documento que sintetiza as informações obtidas pela Coordenadoria Sociopedagógica (CSP) e pelo Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne). As informações dos estudantes com necessidades

específicas são obtidas no ato da matrícula no IFSP ou em qualquer outro momento durante o curso.

Também foi considerada a obra de Saviani (2005), que discute as concepções pedagógicas na história da educação brasileira, para contextualizar o debate sobre inclusão escolar e as políticas que visam garantir a equidade no acesso à educação. A análise documental permitiu identificar as diretrizes de inclusão no IFSP e avaliar sua coerência com as práticas pedagógicas e administrativas da instituição.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As diretrizes condicionais do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) do IFSP, conforme a Instrução Normativa PRE 001, de 20 de março de 2017, têm como objetivo principal orientar a identificação e o acompanhamento de estudantes com necessidades específicas. As diretrizes preveem a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI) e o monitoramento contínuo do progresso dos alunos, adaptando o currículo, as avaliações e os métodos pedagógicos para atender suas necessidades. O acompanhamento desses estudantes ocorreu desde a matrícula até o final do curso, garantindo que as adaptações tenham sido aplicadas de maneira eficaz ao longo de sua trajetória educacional.

Entretanto, foram identificados desafios na implementação dessas diretrizes, relacionados principalmente à falta de recursos financeiros e humanos, conforme apresentado também no trabalho de França e Prieto (2016). O financiamento insuficiente impede que as ações de inclusão alcancem todo o seu potencial. A infraestrutura e a capacitação dos profissionais são áreas que exigem maior atenção.

Saviani (2005) aponta que as transformações pedagógicas no Brasil influenciam diretamente as práticas educacionais inclusivas. No IFSP, essas práticas refletem uma pedagogia crítica e inclusiva, mas ainda enfrentam desafios operacionais. O IFSP implementa adaptações curriculares para flexibilizar o ensino conforme as necessidades dos estudantes, como ajustes nas atividades de avaliação, na carga horária e na metodologia de ensino, para que os alunos possam acompanhar o conteúdo de maneira mais acessível.

A aplicação prática das diretrizes nem sempre acompanha as propostas pedagógicas expressas nos documentos oficiais, o que sugere a necessidade de um maior acompanhamento e avaliação.

Verificamos que houve uma descontinuidade no acompanhamento dos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) realizado pelo Napne. Esse acompanhamento nem sempre se mostrou contínuo ou suficiente. Identificamos relatos que indicam falhas no monitoramento das adaptações e no progresso dos alunos, o que resultou em inconsistências entre o que está previsto nos documentos institucionais e o que, de fato, foi praticado no cotidiano. Isso sugere a necessidade de aprimorar os mecanismos de supervisão para garantir que as políticas de inclusão sejam efetivamente implementadas e avaliadas.

Por outro lado, as iniciativas inovadoras para a criação de materiais acessíveis e o uso de tecnologias assistivas têm sido fundamentais para o sucesso de alunos com deficiências visuais e auditivas. Essas ações são exemplos de boas práticas que podem ser ampliadas e aperfeiçoadas.

4. CONCLUSÕES

A conclusão deste estudo evidencia que, embora o Instituto Federal de São Paulo (IFSP) e o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) tenham feito avanços importantes na implementação de políticas de inclusão para alunos com necessidades educacionais específicas (NEEs), ainda existem desafios significativos a serem superados. A falta de recursos financeiros e humanos adequados tem limitado o pleno desenvolvimento das práticas inclusivas, especialmente no que tange à infraestrutura e à capacitação dos profissionais. No entanto, as iniciativas voltadas à criação de materiais acessíveis e ao uso de tecnologias assistivas mostram-se como estratégias promissoras e exemplares para a inclusão de estudantes com deficiências visuais e auditivas. Assim, é crucial que as políticas institucionais de inclusão sejam continuamente avaliadas e aprimoradas para garantir a equidade no acesso e na permanência dos alunos com NEEs, assegurando que todos os estudantes possam usufruir plenamente do direito à educação.

Além disso, é fundamental que o IFSP e o Napne adotem uma abordagem colaborativa, envolvendo toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores, gestores e familiares, na construção de um ambiente educativo mais inclusivo. A participação ativa desses grupos é essencial para identificar as necessidades específicas de cada estudante e para co-criar soluções que sejam verdadeiramente eficazes. Programas de formação contínua para os educadores são necessários para que eles possam desenvolver uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas inclusivas, bem como para promover a troca de experiências e boas práticas. Essa

troca de conhecimento pode servir como base para a construção de um espaço escolar onde a diversidade é respeitada e valorizada.

Por fim, é imperativo que haja um comprometimento das instâncias governamentais e administrativas com a alocação de recursos adequados para a inclusão educacional. O financiamento insuficiente deve ser abordado de maneira sistemática para garantir que as políticas de inclusão não sejam apenas propostas teóricas, mas sim implementadas de forma efetiva no cotidiano escolar. O fortalecimento das políticas públicas voltadas para a educação inclusiva é crucial para assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais, tenham acesso a uma educação de qualidade e possam desenvolver seu pleno potencial. Dessa forma, o IFSP pode se consolidar como um modelo de inclusão, promovendo a diversidade e contribuindo para uma sociedade mais justa e igualitária.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes. Brasília: Ministério da Educação, 2010b.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Financiamento da educação especial: controle social e acompanhamento das despesas educacionais no Brasil. Educação Especial em Debate, Vitória, a. 1, v. 1, pág. 33-51, 2016. Disponível em: https ://periodicos .ufes .br /reed /article /view /14596 . Acesso em: 12 out. 2023.

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Portaria Normativa nº 38/2022 – RET/IFSP, de 16 de fevereiro de 2022. Dispõe sobre o Regulamento do Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) e Revoga a Portaria Normativa RET/IFSP nº 8, de 28 de junho de 2021. São Paulo : 2022. Disponível em: https ://www.if.edu .br//acoes -e-programas//9-reitoria//2270-porta-n.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Texto realizado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, out. 2005. Disponível em: https : //www5.un.br/portalunioeste/imagens/arquivos/APS/3._Arte-_Salvar-_Asc_conceito%C%A7 %C3 %B%C3 %B3gicas%C3 %B3ria_da._sutiãs.pdf. Acesso em: 07 ago.2022

MAZZOTTA, M.J.S.; D’ANTONIO, M.E.F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. Saúde Soc. São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011.

IFSP. INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Instrução Normativa PRE 001, de 20 de março de 2017. Estabelece orientações para identificação e acompanhamento pelo Napne, dos estudantes com necessidades específicas. São Paulo: IFSP, 2017. Disponível em:

https://pre.ifsp.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=383:veja-aquiinstrucao-normativa-para-acompanhamento-de-alunos-com-necessidadesespeciais&catid=17. Acesso em: 12 jul. 2019.

GESTÃO E FISCALIZAÇÃO DE CONTRATOS TERCEIRIZADOS NAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO:

UMA REVISÃO NARRATIVA

RAUTER, Tamires Dias[15]; CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt[16]

RESUMO: O estudo aborda a lacuna na compreensão sobre gestão e fiscalização de contratos nas instituições de ensino federal, especialmente para leigos ou apenas interessados no assunto. O objetivo é promover a compreensão sobre esses processos na administração pública federal, com foco nas áreas educacionais. O método utilizado foi uma revisão narrativa, baseada na busca de pesquisas nas bases de dados acadêmicos mais citadas. Os principais resultados indicam que, embora a administração pública tenha atualizado suas regras para a contratação de empresas terceirizadas, o serviço público ressente-se da redução dos concursos públicos, o que implica na dificuldade de servidores qualificados para a gestão e fiscalização dos contratos das empresas terceirizadas. A pesquisa revela que o cenário de gestão e fiscalização está fragilizado, exigindo aprimoramentos nas competências dos agentes públicos e disponibilização de recursos adequados para atender às exigências e promover o bem-estar dos servidores. A principal contribuição da pesquisa é oferecer um panorama geral da gestão de contratos nas instituições federais de ensino, indicando melhores práticas e ajudando a administração pública a identificar fatores que comprometam a eficácia dessas atividades.

PALAVRAS-CHAVE: administração pública; contratos públicos; administração de terceiros.

1. INTRODUÇÃO

A terceirização de mão de obra é quando uma empresa passa certas atividades, antes feitas por seus próprios funcionários, para outra empresa e é um processo habitual em sociedades capitalistas (Dieese, 2012). Hoje, esse tipo de contratação é comum nas Instituições Federais de ensino principalmente após a Lei n. º 9.632/1998, que extinguiu dessas instituições as vagas das atividades ditas como “atividades meio”. Algumas dessas funções são as de limpeza e conservação, vigilância, manutenção predial, elétrica e outros (Jusbrasil, 2013; Cavecci, 2020).

[15] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Administração e Sociedade (PPGAdS), UFSCar, *Campus* São Carlos, tamires@ufscar.br
[16] Docente e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Administração e Sociedade (PPGAdS), UFSCar, *Campus* São Carlos, ana.capella@unesp.br

Dessa forma, após o início das atividades da empresa terceirizada é preciso que haja um servidor apto para gerir e acompanhá-las e esse profissional será o gestor e fiscal de contratos. Ture (2022) afirma que gerir e fiscalizar contratos é um conjunto de ações que tem o objetivo de atestar o cumprimento dos resultados previstos nas legislações e essas ações devem ser feitas de forma sistemática, rotineira e preventiva nos órgãos públicos.

Assim, parte dos servidores públicos federais são designados a prestar esse serviço, além das suas atividades do seu plano de trabalho. Silva (2023) aborda alguns desafios dessa prática como o gerenciamento de tempo, ambiguidade dos papéis, problemas na comunicação e falta de apoio institucional.

Considerando essa contextualização podemos elaborar a seguinte pergunta de pesquisa: De que maneira a revisão narrativa contribui para o entendimento sobre a gestão e a fiscalização contratual nas instituições públicas federais de ensino? O objetivo é fomentar compreensão, aos que possam interessar, sobre a gestão e fiscalização de contratos nas áreas educacionais da administração pública federal. Isso pode contribuir significativamente para identificar e aplicar melhores práticas em instituições públicas federais de ensino.

A relevância desse artigo está na importância de gerar conhecimento sobre o assunto, uma vez que o tema está ligado ao trabalho e educação junto à Administração Pública e aos recursos públicos que quando são mal geridos, seja pela falta de pessoal ou falhas na administração, podem trazer prejuízos para toda a sociedade.

2. METODOLOGIA

Realizou-se uma revisão narrativa da literatura, utilizando uma variedade de documentos recentes, incluindo artigos, dissertações e legislações. Cavalcante e Oliveira (2020) concluíram que esse método possibilita uma ampla descrição do tema, porém não abrange todas as fontes de informação, já que não é conduzido por meio de uma busca e análise sistemática dos dados; sua relevância reside na agilidade em atualizar os estudos sobre a temática. Nos endereços eletrônicos *Google acadêmico*, *Portal Periódicos Capes* e *BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)*, utilizamos as descrições "terceirização, administração pública, instituições federais de ensino". Foram encontradas cinquenta pesquisas relevantes e dessas, selecionamos dezessete que descreviam os principais pontos de interesse para esse artigo. Optou-se por abordar uma visão geral e panorâmica dos tipos de estudos encontrados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Evolução da gestão e fiscalização de contratos nas Instituições públicas federais de ensino

O Decreto-Lei nº 200, de fevereiro de 1967, foi a primeira legislação nacional a permitir a terceirização de serviços. O documento inovou ao sugerir que a administração deveria evitar o crescimento excessivo da máquina administrativa, terceirizando tarefas executivas sempre que possível, desde que houvesse iniciativa privada capacitada para desempenhar os encargos da execução (Silva e Almeida, 2023). Seguindo a linha do tempo, a Constituição de 1988 prevê que obras, serviços, compras e alienações na administração pública devem ser contratados via licitação pública, assegurando igualdade entre os concorrentes (Brasil, 1988).

Silva e Almeida (2023) citam que a Lei nº 8.666 de 1993 prosseguiu essa evolução ao destacar que a administração pública tem o dever de fiscalizar a execução dos contratos e que essa fiscalização deve ser feita por um representante designado pela administração.

Seguindo os principais pontos da nossa pesquisa, a Lei n° 14.133 de 1° de abril de 2021 trouxe atualizações para a área de contratação de terceiros. Para Ture (2022) a nova Lei traz novas orientações para as áreas de licitações e contratos e assim, exigindo que gestores e fiscais tenham maior competência para gerenciar e monitorar as execuções contratuais.

Para Pires (2020) há um esforço da administração pública para melhor direcionar esse tipo de contratação através de novas leis, decretos, instruções normativas e demais documentos que possam agregar às legislações e conclui "[...] assimilação e a realização das atividades referentes aos novos assuntos abordados nesta instrução impactam densamente na maneira de execução dos trabalhos dos fiscais" (Pires, 2020, p. 22). Dessa forma, acompanhar essas contratações exige um conhecimento abrangente da organização e das legislações pertinentes, pois diversas leis foram criadas para garantir a eficiência, eficácia e transparência nas compras governamentais e o objetivo é alcançar resultados positivos para a sociedade, que financia e se beneficia dos serviços prestados pelos órgãos públicos (Mota, 2017).

3.2 Desafios na gestão e fiscalização de contratos nas Instituições federais de ensino

A fiscalização de contratos administrativos é uma realidade nos setores públicos e vários servidores estáveis atuam nessa área. Pires (2020) ressalta que devido às reformas administrativas dos últimos anos, o número de servidores públicos efetivos caiu e essa tendência direciona que a oferta de concursos públicos será cada vez menor, em contrapartida das contratações de colaboradores terceirizados, que seguem de forma contínua.

Diante desse cenário, a responsabilidade da fiscalização contratual se expandirá entre os servidores, que não podem se negar a serem fiscais de contrato. Segundo o STJ (2023), o servidor designado gestor e/ ou fiscal, não pode se recusar a cumprir tarefas que sejam compatíveis com o nível de complexidade das atribuições do seu cargo. Além de não poderem negar a função, Silva (2021) constatou em sua pesquisa que na UFSC, muitos contratos têm apenas uma pessoa atuando como gestor e fiscal e essa situação compromete a eficiência do trabalho; mas não há um limite específico definido por lei para a responsabilidade dos servidores na fiscalização de contratos administrativos nas instituições de ensino públicas federais (Brasil, Lei 8666 de 1993; Brasil, IN n° 05 de 2017).

Seguimos com os desafios na gestão e fiscalização contratual que são inúmeros na literatura dos últimos anos. O excesso de funções não exonera o servidor das responsabilidades. Conforme a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, "[...] o servidor responde civil, penal e administrativamente pelo exercício irregular de suas atribuições. " (BRASIL, 1990, p. 32).

Além dessas dificuldades, garantir os direitos trabalhistas dos funcionários terceirizados é uma preocupação constante que exige atenção especial. Apesar das responsabilidades sobre obrigações trabalhistas e previdenciárias serem das empresas contratantes, cabe a fiscalização administrativa de contratos verificar o cumprimento dessas obrigações e tomar as medidas necessárias, se for o caso (Brasil, 2017; Jusbrasil, 2023).

Dessa forma, podemos notar que o equilíbrio em lidar com a complexidade dos contratos e todas as demandas que ele exige pode se tornar uma tarefa desafiadora para esses responsáveis dentro das Instituições federais de ensino.

3.3 Estratégias e melhores práticas na gestão e fiscalização de contratos terceirizados

A gestão e fiscalização de contratos administrativos é um tema de crescente importância, assim, diversas estratégias estão citadas na literatura para garantir a eficiência e a qualidade desses serviços. Devido a limitação do artigo, citaremos apenas algumas.

Ture (2022) sugere que a aplicação da gestão por processos na administração dos contratos pode trazer benefícios ao facilitar a compreensão das etapas organizacionais e por meio de mapeamento, pode-se identificar gargalos que afetam os resultados operacionais. Marinho *et. al.* (2018) sugerem treinamento contínuo dos fiscais para garantia de habilidades e conhecimentos necessários. Diluir as responsabilidades para adequação ao art. 40 da IN n° 05/2017 é uma alternativa para Cavecci (2020), além de rotatividade na função. Kinczeski *et. al.*, (2018) propõem a elaboração de relatórios de ocorrências que serviriam como guia base

para a renovação contratual. Essas iniciativas não apenas melhoram a qualidade do serviço prestado, mas também garantem uma utilização mais eficiente dos recursos públicos.

4. CONCLUSÕES

A revisão narrativa revelou um esforço da Administração pública na atualização das regras para melhores práticas na contratação de empresas terceirizadas junto às áreas federais de ensino[17], mas o serviço público sente a redução dos concursos públicos[18], o que implica na dificuldade de servidores qualificados para a gestão e fiscalização dos contratos. A pesquisa evidenciou que esse cenário está fragilizado, dessa forma é preciso que haja aprimoramentos para desenvolver as competências dos agentes públicos, disponibilizando recursos adequados para atender aos deveres e exigências; além do bem-estar do servidor que executa a função. A análise limitou-se a um panorama geral e sutil sobre o assunto, dessa forma, sugere-se que os estudos futuros se concentrem em evidenciar a importância de que as decisões das esferas superiores estejam alinhadas à realidade dos setores públicos que irão executar as atividades, para que haja melhores resultados na utilização dos recursos públicos junto aos profissionais que estão envolvidos na administração e fiscalização dos contratos terceirizados junto às instituições federais de ensino.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 05 de out. de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 08 set. 2024.

BRASIL. **Instrução Normativa nº 5, de 26 de maio de 2017.** Atualiza as regras para contratação de serviços na Administração Pública federal direta, autárquica e fundacional, incluindo o uso de recursos de Tecnologia da Informação. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 maio 2017. Disponível em: https://www.gov.br/compras/pt-br/acesso-a-informacao/legislacao/instrucoes-normativas/instrucao-normativa-no-5-de-26-de-maio-de-2017-atualizada. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.666 de 1993**. Regulamenta o Art. 37, Inciso XXI, da Constituição Federal, Institui Normas para Licitações e Contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, Ministério da Fazenda, 21 de jun. de 1993. Disponível em: https://www.gov.br/plataformamaisbrasil/pt-br/legislacao-geral/leis/lei-no-8-666-de-21-de-junho-de-1993. Acesso em 16 set. 2024.

[17] Citado no item 3.1
[18] Citado no item 3.2

BRASIL. **Lei nº 8.112 de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. **STJ - Superior Tribunal de Justiça**. Manual de gestão e fiscalização de contratos. Secretaria de Administração, Coordenadoria de Contratos. 2. ed. Brasília: STJ, 2023. 66 p. Disponível em: https://transparencia.stj.jus.br/wp-content/uploads/AF_manual_gestao_e_fiscalizacao_contratos_2023_v4-3.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.

CAVALCANTE, Lívia Teixeira C.; OLIVEIRA, Andréia Augusto S. DE. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83–102, 13 abr. 2020. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682020000100006#ast1a. Acesso em 09 de out. de 2024.

CAVECCI, Juliana Aparecida Ferreira. **Fiscalização de contratos:** proposta de aprimoramento a partir de um estudo em campi selecionados do IFSP. Dissertação (Mestrado em Gestão de Organizações e Sistemas Públicos) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Univ. Fed. de São Carlos, 2020, 101f. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13451. Acesso em 05 de out. de 2024.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. DIEESE . **Terceirização e negociação coletiva:** velhos e novos desafios para o movimento sindical brasileiro. Nota Técnica n.º 112. São Paulo, Dieese, 2012.

JUSBRASIL. Saiba quais são os direitos dos trabalhadores terceirizados. **JusBrasil**, 2023. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/artigos/saiba-quais-sao-os-direitos-dos-trabalhadores-terceirizados/1915214630. Acesso em 02 out. 2024.

JUSBRASIL. TRF-1 Extingue cargos e acelera terceirização**. Jusbrasil,** 2013. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/noticias/trf-1-extingue-cargos-e-acelera-terceirizacao/111850218. Acesso em 21 de maio de 2024.

KINCZESKI, Gabriel Nascimento; *et. al.* A Análise da Gestão e Fiscalização de Contratos Terceirizados na Universidade Federal de Santa Catarina à Luz da Teoria Neoinstitucinalista: Um Benchmarking com a Petrobras. **XVIII Colóquio Inter. de Gestão Universitária**. Univ. Fed. Santa Catarina, 2018. Disponível em: https://mobile.repositorio.ufsc.br/handle/123456789/190670?show=full. Acesso em 06 de out. de 2024.

MARINHO, Rita Cássia Pinto DE; *et al.* Fiscalização de contratos de serviços terceirizados: desafios para a universidade pública. **Gestão & produção**, São Carlos, v. 25, n. 3, p. 444–457, 30 jul. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/gp/a/L6vZC4dSZL8py78dGBm4xrz/?lang=pt#. Acesso em 29 de set. 2024.

MOTA, Aline Fonseca. **Estudo dos fatores relacionados ao desempenho da fiscalização de contratos administrativos no IFNMG** - Campus Montes Claros. Dissertação (Mestrado em Administração), Prog. de Pós-grad. em em Administração da Univ. Fed. da Bahia - UFBA,

2017, 103f. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/handle/ri/24524. Acesso em 10 de set. 2024.

PIRES, Adriane Margareth de Oliveira Santana. **Fiscalização de contrato:** um olhar sob a atuação dos fiscais de contratos de duas universidades federais mineiras. Dissertação (Mestrado em Adm. Pública) - Fundação João Pinheiro, Belo Horizonte-FGP, 2020, 150f. Disponível em: http://repositorio.fjp.mg.gov.br/items/1a7c5d21-a0ae-441b-bd75-b0f661dbd283. Acesso em 10 set. 2024.

SILVA, Ana Paula Peres DA. **Proposta de centralização do processo de gestão, contratação e fiscalização de contratos terceirizados na UFSC**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária -Univ. Fed. Sta Catarina, 2021, 117f. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_61a884f3de7e84c9c2316be2047a4b7d. Acesso em: 2 jul. 2024.

SILVA, José Irivaldo Alves Oliveira; ALMEIDA, Tadeu Lourenço DE . Fiscalização de contratos administrativos de serviços terceirizados: Uma análise da eficácia da Instrução Normativa nº 5, de 25 de maio de 2017, Centro de Ciências Jurídicas e Sociais da UFCG. **Desenvolvimento em Questão**, *[S. l.]*, v. 21, n. 59, p. e13084, 2023. Disponível em: https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/desenvolvimentoemquestao/article/view/13084. Acesso em: 9 set. 2024.

TURE, Vanessa Stevan. Propostas de melhorias na gestão de contratos da Universidade Federal de São Carlos por meio da gestão por processos. **Revista do Serviço Público**, *[S. l.]*, v. 73, n. 3, p. 532-552, 2022. Disponível em: https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/4686. Acesso em: 10 set. 2024.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NO ESTADO DE SÃO PAULO:

A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS NA PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS

PEREIRA, Nicoli Alves[19]; BRAZOROTTO, Cíntia Magno[20]

RESUMO: Diante da contrarreforma do Ensino Médio, homologada pela Lei 13.415/2017, o presente trabalho buscou investigar a atuação de agentes privados em sua elaboração e implementação no estado de São Paulo. Teve como objetivos específicos identificar o caráter da implementação da contrarreforma no estado de São Paulo à luz da BNCC; analisar a noção de competências presente no campo normativo da contrarreforma, nas propostas das instituições privadas para o currículo do EM e compreender como a atuação de agentes do setor empresarial impacta em sua elaboração e na formação dos sujeitos. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com análise documental dos principais documentos da contrarreforma e de material disponibilizado por instituições envolvidas em sua implementação, tendo em vista sua importância para a legitimação e politização da pedagogia das competências. Os resultados apontam que tais instituições estiveram profundamente envolvidas na elaboração da contrarreforma, trabalhando para reforçar a noção de competências e alinhando-se a agências multilaterais internacionais. A educação nesse contexto tende a enfatizar os saberes pragmáticos em detrimento da dimensão humana, filosófica e científica, agravando as desigualdades inerentes ao capital.

PALAVRAS-CHAVE: privatização do currículo; trabalho e educação; educação profissional e tecnológica

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é oriundo de projeto realizado em 2022, no âmbito da Licenciatura em Pedagogia, através do Programa Institucional Voluntário de Iniciação Científica e/ou Tecnológica (PIVICT), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, *campus* Campos do Jordão (IFSP-CJO). A pesquisa teve como foco a contrarreforma do ensino médio, entendida como o conjunto de documentos normativos e ações de implementação encabeçados pela Lei nº 13.415/2017, e buscou investigar a intervenção de agentes privados na construção dessa política educacional. Para tanto, considerou-se necessário analisar o discurso nos marcos legais que regulamentam o novo currículo e das iniciativas público-privadas que

[19] Graduada em Pedagogia, Bolsista PIVICT, IFSP, Campus Campos do Jordão, nicoli.pereira@aluno.ifsp.edu.br.
[20] Profª. Drª. Cíntia Magno Brazorotto, Orientadora PIVICT, IFSP, Campus Campos do Jordão, cbrazorotto@ifsp.edu.br.

têm sido estabelecidas no estado de São Paulo; e analisar a influência da pedagogia das competências em ambos. Tomou-se como recorte o período de 2013 e 2022, sendo fundamental destacar que a pesquisa, portanto, não considerou os desdobramentos mais recentes na educação pública.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi de natureza qualitativa, com uma abordagem bibliográfica e analítica. Consistiu no levantamento da legislação vigente que regulamenta a contrarreforma e que modifica o currículo e a carga horária da etapa do ensino médio. Tomou-se como recorte o período que vai desde o início da construção da política, em meados de 2013, até o momento da pesquisa, em 2022. A análise foi iniciada a partir da Lei 13.415 de 2017 (Brasil, 2017) e da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação (CNE) de 2018 (Brasil, 2018), que instituiu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino médio. A escolha dos documentos foi fundamentada em dois critérios principais: a) a descrição, em seu texto, das novas diretrizes estipuladas para currículo e carga horária e b) sua relevância para a legitimação política da contrarreforma. Ademais, analisou-se a própria BNCC, tendo em vista que, apesar de não ser documento normativo, ela quando aliada aos instrumentos legais, é o principal documento que define as novas metas da educação sob a Pedagogia das Competências.

Buscou-se compreender as consequências, até aquele momento, da implantação da contrarreforma. Para tanto, utilizou-se nota técnica da Rede Escola Pública e Universidade (REPU), publicada em 2022, e outros relatórios relacionados que fazem um levantamento da contrarreforma no estado de São Paulo. A contribuição de autores que discutem a privatização da educação pelo currículo também norteou a construção das análises. A pesquisa teve respaldo em Peroni, Caetano e Arelaro (2019), Piolli e Sala (2019), Mendes e Peroni (2020), e Magalhães e Rodrigues (2022), que têm se debruçado sobre programas implementados na rede pública por instituições privada. Ou, ainda, que se direcionem para a formação para o trabalho, como o Novotec e o Inova Educação. Observou-se, nas etapas anteriores, a ênfase que a contrarreforma coloca na formação para as competências e habilidades socioemocionais, diretamente ligada à participação das instituições privadas em sua elaboração, Ramos (2006) e Magalhães e Rodrigues (2022) contribuíram para o debate.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As mudanças feitas no currículo do ensino médio se fazem em dois eixos principais: na carga horária e na grade de disciplinas. A Lei 13.415 (Brasil, 2017) prevê o aumento da carga horária mínima anual, indicando que a educação integral proposta na reforma do ensino médio refere-se ao aumento do tempo escolar, mas não necessariamente à formação integral do ser humano em todas as suas dimensões. A respeito das disciplinas, a mesma lei estabelece que a BNCC deverá nortear o currículo e seus objetivos de aprendizagem por quatro áreas do conhecimento, complementadas por um quinto itinerário formativo, referente à formação profissionalizante, que direciona o foco para o projeto de vida dos estudantes, orientando para escolhas acadêmicas e profissões futuras sem a devida maturidade.

Há carga horária máxima prevista para as disciplinas do conhecimento científico, mas não mínima. A presença dessas disciplinas na trajetória escolar pode ser limitada pela instituição de ensino, que tem autonomia para limitar sua oferta. Não há impedimento para que disciplinas científicas sejam substituídas por itinerários formativos. Dados levantados pela REPU (2022) evidenciam que é justamente isso que tem acontecido, ao que disciplinas como Filosofia e Sociologia perdem espaço. Entretanto, a implementação dos itinerários apresenta desafios, como a falta de recursos alocados para sua concretização. Tais turmas exigiriam aumento de salas, contratação de professores, melhorias na estrutura material (tendo em vista o caráter tecnológico dos itinerários ofertados), entre outros, que não foram proporcionados às escolas. A oferta ficou, dessa forma, restrita à estrutura de cada instituição, limitando a liberdade de escolha propagandeada aos estudantes.

Já a Resolução CNE/CP nº 4 (Brasil, 2018), que institui a BNCC para o ensino médio, enfoca em seu texto a trajetória individual, o empreendedorismo e o desenvolvimento das competências. Define como aprendizagens essenciais “conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e a capacidade de os mobilizar, articular e integrar, expressando-se em competências” (Brasil, 2018, p. 3). As habilidades e competências são colocadas em equivalência a “direitos e objetivos de aprendizagem”.

Paiva (2001), ao abordar o conceito de capital humano cunhado por Theodore Schultz na década de 1960, argumenta que o autor o definia como o retorno econômico de todo o investimento no desenvolvimento humano individual. Essa visão tem predominado nos discursos, na criação de políticas públicas e no tratamento que a educação recebe por parte do Estado brasileiro, conforme apontam Motta e Frigotto (2017), sendo importante destacar que as escolas públicas são frequentadas majoritariamente, de acordo com a REPU (2022), pela classe trabalhadora, que se torna a maior afetada. Ramos (2006) entende então que, nesse

sentido, a pedagogia das competências atua como um instrumento ideológico, visando a formação de trabalhadores empreendedores de si mesmos, adaptados às instabilidades e à insegurança do mercado de trabalho cada vez mais precarizado. Evidencia-se, portanto, a priorização de saberes práticos e técnicos que favorecem a submissão das classes trabalhadoras à lógica do capital, sem espaço para o desenvolvimento humano integral.

Segundo Peroni, Caetano e Arelaro (2019), o neoliberalismo busca redefinir o papel do Estado, retratando-o como falho e sugerindo que não deve ser responsável pelas instituições. No contexto neoliberal brasileiro, a BNCC já vinha sendo desenhada pelo Movimento Pela Base. Estes grupos se compõem de agentes privados e públicos, que representa majoritariamente as classes privilegiadas e que se alinha às organizações multilaterais acerca de um currículo único. Entre eles, estão o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, a Itaú-Unibanco e o Instituto Natura.

Há ainda a articulação dos setores empresariais e conservadores. Os chamados *think tanks* produzem conteúdo didático, educativo e informativo sobre a educação. Baseiam-se em orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no Fundo Monetário Internacional (FMI) e no Banco Mundial (Mendes e Peroni, 2020). Ademais, esses *think tanks* possuem conexão com meios de comunicação de grande alcance, tendo atraído membros da TV Globo, do Grupo Abril, da Folha de São Paulo e do Estado de S. Paulo. Entre eles estão o Instituto Brookings e o Instituto Millenium.

No âmbito das ações diretamente voltadas à implementação prática do novo currículo na rede pública, se destacam o Novotec, realizado pelo estado de SP, e o Programa Inova Educação, desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) em parceria com o estado. O Novotec é um programa que oferta cursos técnicos e profissionalizantes gratuitos no contraturno escolar definido como Programa de Qualificação Profissional e Habilitação Técnica (Piolli e Sala, 2019). Cabe ainda à Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, "II – gerenciar, em linha com as demandas dos setores produtivos, a oferta de cursos e o procedimento de formação de turmas" (SÃO PAULO, 2020, s/p). Além disso, o Novotec pode substituir parte da carga horária regular do ensino médio. Como Piolli e Sala (2019) e a REPU (2022) apontam, o programa tem diversos problemas de implantação, que passam pela falta de uma discussão mais ampla em sua construção e vão até a falta de estrutura, que já se nota nas escolas. Questões de logística, de como os estudantes irão se deslocar ou se alimentar para a realização desses cursos, não foram consideradas. Por fim, a oferta do Novotec se dá no espaço físico do Centro Paula Souza, o que, para Piolli e Sala (2019), pode implicar

na redução de cursos técnicos mais longos e de qualidade e em sua substituição pelos cursos de formação aligeirada do Novotec.

O IAS, criador do Programa Inova Educação junto ao estado de SP, se define como "uma organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade" (IAS, 2022, s/p.). Sua atuação se dá pela produção de material pelo chamado eduLab21, que trabalha no "desenvolvimento de programas, metodologias e propostas pedagógicas e de gestão" (IAS, 2022) que devem ser colocados em prática por meio de parcerias com secretarias estaduais e municipais de ensino – indicando a ação do IAS também enquanto *think tank*.

Magalhães e Rodrigues (2022) apontam o alinhamento entre a OCDE, o IAS e a BNCC em relação às competências. A OCDE define as competências como disposições comportamentais, estados internos e habilidades para lidar com o mundo ao redor (2022, p. 22). O IAS, por sua vez, as descreve como "capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas" (IAS, 2022, s/p.). Por fim, o texto da BNCC, em concordância, as define como "conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (Brasil, 2017b, p. 8).

Para Magalhães e Rodrigues (2022), os sujeitos competentes já não são os que possuem determinado conhecimento, mas os que produzem resultados diante de situações diversas. Os autores destacam que a OCDE (e, portanto, o IAS e a BNCC) entende as competências como uma forma de moldar a conduta dos sujeitos evitando riscos sociais acarretados por quem não as desenvolvesse e evitando gastos que aumentam a responsabilidade do Estado pelos indivíduos – visão que se alinha ao neoliberalismo.

4. CONCLUSÕES

Embora a educação tenha servido, ao longo das décadas, como um instrumento econômico de qualificação de força de trabalho, ela desempenha outro papeis importantes, como o desenvolvimento crítico e social dos indivíduos. Os mais prejudicados com a formação para o trabalho, a saber, são aqueles das classes trabalhadoras, que dependem da escola pública para garantir sua posição no mercado e a continuidade de sua participação nas dinâmicas socioeconômicas.

No entanto, a qualificação oferecida pela escola não basta, e as desigualdades sociais são inerentes ao capital, que, para muitos teóricos críticos, deve ser questionado. O capital humano, então, é visto como justificativa para uma visão individualista da educação e da qualificação. Toma força portanto a pedagogia da competitividade, sendo cada um responsável por seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho, que não tem interesse nas habilidades de reflexão crítica, mas na capacidade de disciplina. Assim, pode-se argumentar que a contrarreforma, ao priorizar as disciplinas de natureza técnica, atua como uma ferramenta de exercício do poder de controle social e como um instrumento econômico que favorece a formação de uma força de trabalho cada vez mais barata e menos crítica do espaço que ocupa nas dinâmicas do capitalismo.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2017a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 29 set. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf Acesso em: 29 set. 2024.

_____. **Resolução CNE/CP 4/2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file#:~:text=Institui%20a%20Base%20Nacional%20Comum,%2FCP%20n%C2%BA%2015%2F2017. Acesso em: 29 set. 2024.

IAS – INSTITUTO AYRTON SENNA. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/ . Acesso em: 29 set. 2024.

MAGALHÃES, R. M. C.; RODRIGUES, A. BNCC, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho: Projetos educacionais para o Ensino Médio a partir da ótica das competências. **Revista Trabalho Necessário**. v. 20, n. 42, mai./ago 2022. Disponível em: https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53363. Acesso em: 29 set. 2024.

MENDES, V. R.; PERONI, V. M. V. Estado, mercado e formas de privatização: a influência dos *think tanks* na política educacional brasileira. **Espaço Pedagógico**. v. 27, n. 1, Passo Fundo, p. 65-88, jan./abr 2020. Disponível em: http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/10575 Acesso em: 29 set. 2024.

MOTTA, V. C. da; FRIGOTTO, G. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). **Educ. Soc.,** Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372,

abr.-jun., 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/8hBKtMRjC9mBJYjPwbNDktk/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 29 set. 2024.

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Além da aprendizagem acadêmica** – Primeiros resultados da pesquisa sobre competências socioemocionais. Instituto Ayrton Senna. 2022. Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/OCDE-REPORT-Portugues-27-04-22.pdf . Acesso em: 21 nov. 2022.

PAIVA, V. Sobre o conceito de "capital humano". **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 185-191, jul. 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/GZvy7G9DGMHJndk9NBTRGQK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 29 set. 2024.

PIOLLI, E.; SALA, M. O Novotec e a implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual paulista. **Revista Crítica Educativa**, v. 5, n. 1, p. 183-198, Sorocaba/SP, jan./jun. 2019. Disponível em: https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/424. Acesso em: 29 set. 2024.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R.; ARELARO, L. R. G. BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? **RBPAE - Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 035-056, jan./abr. 2019. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/003057517 . Acesso em: 29 set. 2024.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3ª ed. pp. 221-280. São Paulo: Cortez, 2006.

REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE. **Novo Ensino Médio e indução de desigualdades escolares na rede estadual de São Paulo [Nota Técnica]**. São Paulo: REPU, 02 jun. 2022. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas. Acesso em: 29 set. 2024.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. **Inova Educação**. São Paulo, SP: EFAPE. Disponível em https://inova.educacao.sp.gov.br/. Acesso em: 02 nov. 2022.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação de São Paulo. **Novotec**. São Paulo, SP. Disponível em: https://www.Novotec.sp.gov.br/#Programa. Acesso em: 02 nov. 2022.

CONTRIBUIÇÕES DE NÍSIA FLORESTA SOBRE A EDUCAÇÃO E O PENSAMENTO SOCIAL OITOCENTISTA

OLIVEIRA, Renata Souza de[21]; PAIXÃO, Alexandro Henrique [22]

RESUMO: O presente trabalho objetiva interpretar, a partir da obra a obra *Opúsculo Humanitário* (1853) de Nísia Floresta, as concepções sobre educação dos brasileiros, especialmente das meninas e mulheres, levando em conta os papéis femininos de mãe educadora, trabalhadoras e professoras. Nísia Floresta (1810, Brasil-1885, França) foi uma educadora e escritora de grande destaque na defesa da educação de meninas no século XIX, por sua erudição e vivência com o pensamento social vigente na Europa e por publicar, tanto em livros como em artigos de jornais seus ideários progressistas sobre educação feminina. A análise da obra permitiu localizar seus possíveis leitores: os governantes e os pais de família; para estes a autora defende e convence que a mulher tem direito à educação e à instrução, podendo realizar melhor seu papel social de mãe educadora e emuladora da moral. Mas Floresta, vislumbrando uma reforma social a pequenos passos e o progresso brasileiro, quando o trabalho será uma virtude valorizada, se refere também às mães leitoras, e adianta que sua instrução adequada possibilitará instruir futuras gerações como professoras, chegando também à trabalhos intelectuais.

PALAVRAS-CHAVE: Educação feminina, pensamento social oitocentista, literatura brasileira

1. INTRODUÇÃO

O presente projeto de iniciação científica financiado pela FAPESP (Processo nº 2023/16893-6) tem por objetivo principal interpretar as concepções de educação para os brasileiros, especialmente aquela voltada ao público feminino, na infância e na vida adulta, proposta para reforma social de Nísia Floresta. Partindo dos ensaios da obra *Opúsculo Humanitário* (1853), busca-se estudar três papéis sociais femininos: a mãe como educadora, a mulher trabalhadora e a formação de professoras, procurando contextualizar as ideias com a realidade histórica e social e como essas contribuíram para a formação do pensamento reformador social brasileiro do século XIX.

Dionísia Gonçalves Pinto Lisboa ou Nísia Floresta Brasileira Augusta, foi uma jornalista, escritora e educadora brasileira que ousava falar de direitos femininos na primeira

[21] Graduanda em Pedagogia, Bolsista FAPESP, Faculdade de Educação, Unicamp, rsolive1@gmail.com
[22] Prof. Doutor, Livre Docente, Faculdade de Educação, Unicamp, ahpaixao@unicamp.br

metade do século XIX. A autora nasceu em 1810, no Estado do Rio Grande do Norte, município de Papary, atual "Nísia Floresta", renomeado em homenagem à educadora e reformadora social; viveu parte de sua infância e adolescência em Goiana e Olinda (PE); se casou com um estudante de Direito em Olinda, e após sua formatura, mudaram-se para Porto Alegre em 1832. Pouco tempo depois do nascimento do filho, em 1833, ficou viúva e em 1837 estabelece residência no Rio de Janeiro. A partir de 1849 passa a morar na Europa, em diferentes países, mas boa parte na França, com apenas dois breves retornos ao Brasil. A autora faleceu em 1885.

Floresta defendeu a reforma social em diferentes aspectos em diferentes temas no Brasil do século XIX, mas estava principalmente preocupada com a Educação feminina, e a defendeu por suas publicações e como educadora e diretora do prestigiado Colégio Agusto para meninas (1838 – 1856) no Rio de Janeiro.

Além de diversos ensaios em jornais, a autora tem pelo menos quinze títulos publicados, que incluem romances, poemas, crônicas e ensaios, originalmente em português, italiano, inglês e francês. A educação feminina encontra-se principalmente nos títulos *Direito das mulheres*, injustiça dos homens (1832), *Conselhos à minha Filha* (1842), *Opúsculo Humanitário* (1853), *A mulher* (1849), além de textos dirigidos às estudantes do Colégio Augusto, e o romance *Dedicação de uma Amiga* (1850) (Sharpe-Valadares, 1989 p. xix).

Opúsculo Humanitário (1853), obra seleciona para este trabalho, foi publicado como ensaios nos periódicos *Diário do Rio de Janeiro*, e *O Liberal* e no mesmo ano, a obra completa foi publicada na forma de livro. A obra é considerada um concentrado do pensamento reformador em relação à educação das mulheres e meninas, (Duarte 2019, p. 97), e por sua publicação em diferentes mídias, sugere uma tentativa de alcance a perfis específicos de leitores.

2. METODOLOGIA

O estudo das concepções de educação de Nísia Floresta a partir do Opúsculo Humanitário está sendo realizado em três frentes, guiadas pelos tipos sociológicos em literatura propostos por Candido (2023, pp. 22-23) sendo eles estudos, que "procuram verificar a medida em que as obras espalham ou representam a sociedade, descrevendo os seus vários aspectos", da "relação entre a obra e o público" e "da posição e a função social do escritor, procurando relacionar a sua posição com a natureza da sua produção e ambas com a organização da sociedade".

Para entender a intersecção social, da obra e da autora, além da análise dos ensaios do *Opúsculo Humanitário,* estão sendo utilizadas bibliografias que tratam estrutura da sociedade brasileira, da história da educação, e das ideias circulantes do século XIX.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nísia Floresta começa como escritora na década de 1830, escrevendo no jornal *Espelho das Brasileiras*, em Pernambuco. Este período da história brasileira passa por diversas transformações: era o período de construção da identidade e dos processos políticos do Estado brasileiro como Império. Neste sentido, a sociedade passava pela transição do patriarcado rural, tipicamente colonial, escravista, para o patriarcado urbano, estimulado pelas políticas imperais. A sociedade urbana passa a ser influenciada culturalmente pelos europeus – sobretudo pelos ingleses e franceses – em relação às roupas e ao consumo de manufaturas inglesas (Freyre, 2004); a partir da elite intelectual e política o iluminismo português começa a dar lugar aos ideários liberalistas (Carvalho, 2007, p. 76-80) e através da educação e das instituições culturais e científicas se difundia o projeto político do que era o Brasil, incentivado pelos governos regencial e imperial (Gondra e Schueler, 2008, p. 28).

No entanto, a situação das mulheres pouco muda: seu destino continuava sendo o casamento, alheia a vida pública e intelectual (Freyre, 2004, p. 229). Apenas 15% das estudantes matriculados nas aulas públicas no ano de 1852 eram meninas. Além do baixo oferecimento de aulas, o currículo para as meninas era limitado às primeiras letras, aos rudimentos de aritmética e aos trabalhos de agulha (Gondra e Schueler, 2008, p. 208 e 205).

Neste cenário e com o intuito de acelerar uma reforma social e mudar a realidade das meninas e mulheres, Nísia Floresta publica o *Opúsculo Humanitário* (1853), após seu primeiro retorno da Europa ao Brasil. A primeira publicação ocorre anonimamente no *Diário do Rio de Janeiro* entre abril e maio de 1853, até o ensaio XX. No mesmo ano, a obra completa com 62 ensaios em forma de capítulos foi publicada na forma de livro pela tipografia de M. A. Silva Lima, sob a assinatura B.A. Além do livro, os 62 ensaios foram publicados no jornal *O Liberal*, também de Silva Lima, entre julho de 1853 e maio de 1854. A insistência na divulgação dos textos por jornal, indicaria o objetivo de atingir um maior número de leitores. O jornal durante o Segundo Reinado no Brasil tinha uma influência direta da imprensa francesa e era o principal meio de transmissão impressa, veiculando assuntos políticos, difundindo a inovação literária, e permitia algum espaço a serviço da opinião pública (Paixão, 2017, p32).

Além da publicação ter acontecido em diferentes periódicos, o perfil de leitores que o *Opúsculo Humanitário* pretendia alcançar na época pôde ser verificado nas entrelinhas do próprio texto: Floresta se refere, em grande parte dos ensaios, aos personagens masculinos da sociedade brasileira, sendo eles os governantes e os pais de família. Isto corrobora nossa hipótese inicial e repete o que foi constatado por Paixão (2017, p. 282) na análise de jornais no Rio de Janeiro e São Paulo entre 1850 e 1870: os principais leitores eram do tipo bacharéis, e pelas famílias, centrados na figura do pai, com pouco alcance entre as mulheres.

Podemos inferir que a autora mostra sua erudição como estratégia para convencer seus leitores. No início faz um histórico desde civilizações antigas, sobre a posição e consideração dispendida as figuras femininas nas diferentes sociedades, e durante todo o texto, cita diversa(o)s intelectuais para corroborar suas propostas. A construção da tese da autora ocorre de maneira gradual; nos primeiros ensaios (entre o I e o V), apela para a religião e a moral, defendendo o direito a uma melhor sorte e ascensão da mulher, não pela "filosofismo dos socialistas", mas pela sabedoria divina, na figura da mãe do “Redentor do Mundo” (Floresta, 1989, p. 3). A importância religiosa e moral acompanha os ensaios até o final da obra, mas com menor intensidade.

A exaltação da cultura estrangeira era comum pelas elites brasileiras do século XIX, e neste mesmo sentido, Floresta disserta, a partir do ensaio VI, sobre as sociedades modernas – França, Estados Unidos, Inglaterra e Alemanha – as quais, instruem melhor as mulheres, elevando suas qualidades políticas, científicas e intelectuais. A partir do ensaio XVIII, a autora começa a introduzir a ideia de Brasil em progresso, e a importância da mulher na construção deste ideário, apelando aos “zelosos operários do grande edifício da civilização em nossa terra” (Floresta, 1989, p. 45). A autora também faz uma análise minuciosa da educação e da sociedade brasileira de seu tempo, criticando a precariedade das aulas públicas, a falta de legislação em relação à formação de professores e falta de regulação no estabelecimento das escolas e aulas particulares. Em passagens breves, demonstra que o casamento não deve ser o único objetivo ou destino das mulheres, e defende o divórcio nas entrelinhas do texto.

A autora demonstra em sua tese, partindo da ideia de um primeiro papel social importante para as mulheres que, além de um direito à educação, elas têm inteligência e capacidades semelhantes aos homens, e que sendo melhores educadas moralmente, com uma melhor instrução, terão a possibilidade de ser melhores esposas e administradoras de seus lares; poderão ser melhores educadoras de seus filhos, bem como dar bons exemplos morais a partir da emulação.

No decorrer dos ensaios, o texto deixa transparecer que a autora propõe uma reforma em etapas, que se inicia na quebra do ciclo de uma péssima moral do brasileiro, a partir da boa educação das mulheres, que como mães, serão modelos e educadoras, como professoras, terão uma instrução cada vez melhor, para educar e instruir futuras gerações, se aproximando dos ideais iluministas de Condorcet (2008), no qual as mulheres devem ser instruídas igualmente aos homens, chegando a trabalhos intelectuais. Neste sentido, Floresta se distancia do positivismo de Comte, ao qual seu nome esteve sempre associado por ter tido laços de amizade com o filósofo. O positivismo comteano limita o papel social da mulher à sua grande virtude: o exemplo moral doméstico; mas a autora, na certeza da evolução de seu texto, vai além do que poderia ser uma contradição e nos ensaios XLVIII e XL se refere diretamente às leitoras: mães devidamente instruídas e educadas moralmente, de como proceder com as próximas gerações de meninas.

Nos ensaios finais do *Opúsculo Humanitário,* a autora mostra que valoriza a virtude do gosto pelo trabalho das nações modernas anteriormente mencionadas e isto deveria ser incentivado durante a educação de meninas e meninos. Floresta argumenta sobre a necessidade da instrução de diferentes ofícios para a classe mais pobre e marginalizada, inclusive às mulheres operárias, prevendo um futuro que não está longe de acontecer: o trabalho realizado por braços livres.

4. CONCLUSÕES

Os ensaios do *Opúsculo Humanitário* atestam a contribuição de Nísia Floresta, não só como uma reformadora feminista, mas também como uma cientista social de seu tempo, inserida em uma sociedade – a brasileira de meados do século XIX – que ansiava por muitas transformações.

Apesar do presente projeto ainda estar em andamento, foi possível correlacionar diferentes aspectos da sociedade brasileira contidos na obra analisada com os aspectos levantados por trabalhos que interpretam o Brasil do século XIX. O repertório bibliográfico, ainda que neste momento incompleto, auxiliou na leitura e análise mais minuciosa da obra, a qual revelou diferentes estratégias de persuasão dos seus leitores, numa busca de um ideário mais progressista, no qual as mulheres das próximas gerações poderiam ter um destaque social, como intelectuais e trabalhadoras.

Percebemos semelhanças de algumas concepções contidas no *Opúsculo Humanitário* com aspectos iluministas de Condorcet, e uma possível influência da ideia da mulher como intelectual e trabalhadora. Isto nos leva a conjecturar que, apesar de as ideias iniciais de um papel social de mãe que atesta a moral social no âmbito doméstico, possivelmente por influência do positivismo comteano, a autora se distancia destes ideários nos últimos ensaios ao vislumbrar outras possibilidades para as mulheres. Estas influências sobre as concepções da autora devem ser melhor analisados e cotejados nas próximas etapas do projeto. A obra também será mais bem enquadrada no pano de fundo dos ideários liberais da época, bem como seu lugar no surgimento das influências positivistas que chegam ao Brasil a partir da década de 1870.

5. REFERÊNCIAS

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**. São Paulo: Todavia, 1965 [2023].

CARVALHO, José Murilo de. **A construção da ordem: a elite política imperial; Teatro de sombras: a política imperial.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3 ed., 2007.

CONDORCET, Jean-Anroine-Nicolas de Cantar, marquis de. **Cinco memórias sobre a instrução pública**. Tradução e apresentação Maria das Graças de Souza, São Paulo: Unesp, 2008.

DUARTE, Constância Lima. **#Nísia Floresta Presente: uma brasileira ilustre.** Natal: Mariana Hardi, 2019.

FLORESTA, Nísia. **Opúsculo humanitário**. São Paulo: Cortez, 1853 [1989].

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e Mucambos.** Global Editora, 15 ed., 1936 [2004]

GONDRA, José Gonçalves; SCHUELER, Alessandra. **Educação, poder e sociedade no império brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2008.

PAIXÃO, Alexandro Henrique. **Leitores de tinta e papel: elementos constitutivos para o estudo do público literário no século XIX.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

SHARPE-VALADARES, Peggy. Estudo introdutório. In: FLORESTA, Nísia**. Opúsculo humanitário**. São Paulo: Cortez, 1989.

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA:
FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS

GUEDES, Manuela Max Ferreira Fontoura[23]; CAPELLA, Ana Cláudia Niedhardt[24]

RESUMO: O presente trabalho tem como objetivo analisar a curricularização da extensão universitária como política pública, investigando seus fundamentos e expectativas de resultados. Busca-se entender a importância dessa política, as razões para sua formulação e suas implicações na universidade e na sociedade. A metodologia adotada inclui revisão de literatura, análise de conteúdo e pesquisa exploratória, com foco nas concepções fundamentais da curricularização à luz dos princípios da ciência política que orientam a análise de políticas públicas, como a interação entre atores, instituições e ideias. Os principais resultados indicam que a curricularização da extensão universitária responde a desafios como a necessidade de superar a separação entre teoria e prática, ampliar o impacto social das universidades e formar estudantes como agentes de transformação. A política foi formulada em colaboração entre o Fórum de Pró-Reitores de Extensão e o governo federal, destacando a importância de uma ação coordenada entre esses atores. Conclui-se que a curricularização da extensão tem o potencial de transformar a educação superior no Brasil, promovendo maior inclusão, desenvolvimento do pensamento crítico e interdisciplinaridade, além de favorecer um ajuste enriquecedor na relação entre universidade e sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: política pública educacional; formação do estudante; impacto social.

1. INTRODUÇÃO

A curricularização da extensão universitária constitui-se como uma política pública fundamentada legalmente na Constituição Federal do Brasil, que estabelece a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio básico para sustentação da universidade (Brasil, 1988).

O Ministério da Educação, órgão do governo federal do Brasil responsável pelo planejamento e coordenação da política educacional nacional (Brasil, 1995), instituiu, sucessivamente, por meio dos Planos Nacionais da Educação (PNEs) 2001-2011 (Brasil, 2001) e 2014-2024 (Brasil, 2014) e da Resolução CNE/CES nº 7 (Brasil, 2018), a inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação.

Os dispositivos legais evidenciam a decisão do governo de curricularizar a extensão universitária ao indicarem objetivos a serem atingidos e formas de realizá-la, enquadrando-a,

[23] Mestranda no Curso de Mestrado Profissional em Administração e Sociedade, Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, mguedes@ufscar.br.
[24] Professora Dr.ª orientadora no Curso de Mestrado Profissional em Administração e Sociedade, Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, ana.capella@unesp.br.

portanto, como uma política pública. Segundo Howlett, Ramesh e Perl (2013), políticas públicas são medidas adotadas ou endossadas por um governo que busca compatibilizar seus objetivos políticos com os meios para realizá-los.

Analisar a curricularização da extensão universitária como política pública permite compreender que essa política foi desenvolvida com propósitos claros e expectativas de resultados, transcendendo a mera contagem de créditos curriculares e focando nos efeitos reais de sua implementação. Nesse sentido, a ciência política explora por que e como uma questão torna-se relevante para o governo a ponto de mobilizar ações políticas para resolvê-la (Capella, 2018). Adicionalmente, a ciência política investiga as razões pelas quais o governo decide por determinadas ações dentro de um leque de possibilidades (Howlett, Ramesh e Perl, 2013).

Propõe-se, portanto, analisar os fundamentos da política de curricularização da extensão universitária à luz de objetos de estudo da ciência política, com o objetivo de compreender sua importância, os motivos que levaram à sua formulação e as expectativas de impacto na universidade e na sociedade com sua implementação. Essa análise buscará revelar aspectos das dinâmicas entre os atores envolvidos, as instituições que sustentam a política e as ideias que orientam seu desenvolvimento, contribuindo para uma avaliação crítica de seus efeitos e potencial transformador.

2. METODOLOGIA

O presente estudo adota uma abordagem qualitativa, utilizando três métodos principais de análise: revisão de literatura, análise de conteúdo e pesquisa exploratória. O objetivo é sistematizar as concepções fundamentais da curricularização da extensão universitária, à luz dos princípios da ciência política que orientam a análise de políticas públicas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 “Por que” a curricularização da extensão tornou-se uma questão relevante para o governo?

Uma das possíveis respostas para o “por que” a questão da curricularização da extensão universitária é relevante para o governo pode ser apercebida na sistematização do conteúdo do Plano Nacional da Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024 instituído pela lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014). O PNE 2014-2024 (Brasil, 2014) estabelece a estratégia 12.7 de asseguração de “no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária”, como um meio para alcançar a meta 12 do PNE 2014-2024 de elevar o número de matrículas na educação superior.

Apresenta-se, portanto, a elevação do número de matrículas na educação superior como uma das razões para a prescrição da curricularização da extensão universitária.

Salienta-se que as metas do PNE são definidas e orientadas a partir de diretrizes especificadas no artigo 2º do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), entre as quais se incluem: "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação (inciso III), "melhoria da qualidade da educação" (inciso IV), "formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade" (inciso V), "promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País" (inciso VII) e "promoção dos princípios aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental" (inciso X). Tais diretrizes evidenciam o impacto almejado como a própria motivação para a elevação do número de matrículas na educação superior.

3.2 "Como" a curricularização da extensão universitária tem se tornado relevante?

Steigleder, Zucchetti e Martins (2019) apontam que a ideia de curricularização da extensão universitária foi fomentada a partir das proposições do grupo de acadêmicos reunidos no Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX). Esse grupo, composto por líderes acadêmicos, desempenhou um papel fundamental ao promover discussões e sugerir mudanças no âmbito das políticas de extensão, visando integrar as atividades de extensão ao currículo acadêmico. Inicialmente, o FORPROEX promoveu o diálogo entre as instituições públicas, e, posteriormente, com o Governo Federal (Steigleder, Zucchetti e Martins, 2019). O primeiro documento formal do FORPROEX foi o Plano Nacional de Extensão, publicado em 1999, cuja elaboração recebeu a participação do Diretor do Departamento de Política do Ensino Superior, vinculado ao Ministério da Educação (MEC) (FORPROEX, 2001). Esse marco assinala a formação de uma rede de colaboração entre o FORPROEX e o governo, consolidando um esforço conjunto para o desenvolvimento e a implementação de políticas que integrem a extensão à formação acadêmica.

Nesse sentido, pode-se levantar a seguinte questão: Então, por que a curricularização da extensão universitária tornou-se uma questão tão central do ponto de vista do FORPROEX, a ponto de motivar esforços estratégicos de articulação junto ao governo? O documento intitulado "Política Nacional de Extensão Universitária" (FORPROEX, 2012), aponta que as diretrizes da política de curricularização da extensão universitária buscam alinhar a formulação e a implementação das ações de extensão com o papel da universidade na sociedade. Revela-se,

portanto, uma tentativa de fundamentalmente ressignificar o próprio propósito da existência da universidade, propósito este que se expressa no impacto das atividades extensionistas da universidade na sociedade. Segundo o FORPROEX (2012), o impacto das atividades de extensão universitária só é alcançado de maneira efetiva quando são respeitados os princípios que orientam essas ações. Esses princípios são: interação dialógica, que promove a troca de saberes entre a universidade e a sociedade; interdisciplinaridade e interprofissionalidade, que incentivam a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento e práticas profissionais; indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, garantindo que essas três dimensões estejam sempre integradas; impacto na formação do estudante, que assegura que as experiências extensionistas contribuam para a formação integral do aluno; e, por fim, impacto e transformação na sociedade, o que reforça o papel da extensão na promoção de mudanças sociais efetivas (FORPROEX, 2012).

3.3 Quais são as razões para o governo optar, especificamente, pela curricularização da extensão dentro de um conjunto de outras possibilidades?

Segundo Wu, Ramesh, Howlett e Fritzen (2014), as políticas públicas são desenvolvidas primordialmente com vistas a resolver problemas específicos. Esses autores destacam, inclusive, que o sucesso das vindicações por apoio político está vinculado a uma solução disponível que, especificamente, reforce uma percepção preexistente de um problema (Wu, Ramesh, Howlett e Fritzen, 2014).

Nesse contexto, a literatura apresenta algumas concepções de problemas que justificam a política de curricularização da extensão universitária como uma solução eficaz. Entre os desafios que requerem atenção, Silva e Kochhann (2018) mencionam a estrutura curricular hegemônica e a concepção institucional tradicional equívoca, a prática de ações isoladas como concepção de extensão universitária, a formação ineficaz dos estudantes como agentes transformadores da sociedade, a dicotomia entre teoria e prática e a realização de ações extensionistas que não são críticas e que carecem de contextualização cultural. Steigleder, Zucchetti e Martins (2019) apontam como problemas a limitação da atuação da universidade para apenas os estudantes para o mercado de trabalho e a função da extensão restrita a disseminar os conhecimentos para as comunidades. Imperatore (2020) destaca o problema do "ensino instrumental, utilitário e reprodutivo centrado no professor e limitado a metodologias tradicionais", especificamente no contexto da educação à distância. Miguel (2023) aponta para o problema da concepção da educação se resumir à "aprendizagem de conteúdos específicos

mediante técnicas e instrumentos fundamentados nas peculiaridades do procedimento acadêmico", e desconsiderar a importância da interlocução da universidade com a sociedade. Diante dessa conjuntura, a curricularização da extensão universitária emerge como uma opção viável, acessível e eficiente para enfrentar os desafios apresentados e promover uma educação mais integrada e transformadora.

4. CONCLUSÕES

A análise da curricularização da extensão universitária como política pública evidencia a importância dessa medida como uma resposta estratégica a diversos desafios enfrentados pela educação superior no Brasil. Os resultados discutidos revelam que a curricularização se tornou relevante para o governo não apenas por contribuir para a elevação do número de matrículas, conforme a meta 12 do Plano Nacional de Educação (PNE), mas também por buscar o cumprimento de diretrizes fundamentais, como a promoção da cidadania, a erradicação das desigualdades e o fortalecimento da formação integral dos estudantes.

Além disso, o papel desempenhado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão (FORPROEX) foi essencial na construção dessa política, ao promover a articulação entre universidades e governo e ao redefinir o papel da extensão no contexto acadêmico, transformando-a em uma atividade central e indissociável da formação. A política de curricularização também reflete uma tentativa de alinhar as ações de extensão com os desafios e demandas sociais, visando a transformação efetiva tanto dos estudantes quanto da sociedade.

A decisão do governo em optar pela curricularização da extensão, em detrimento de outras possibilidades, reflete uma resposta a problemas estruturais no modelo educacional, como a dicotomia entre teoria e prática, o ensino desvinculado da realidade social e a falta de uma formação crítica e interdisciplinar. Ao incorporar a extensão ao currículo, o governo busca superar essas limitações e garantir uma educação mais inclusiva, dinâmica e socialmente comprometida.

Por fim, a curricularização da extensão universitária surge como uma solução viável para promover uma maior integração entre ensino, pesquisa e extensão, ampliar o impacto social das universidades e formar estudantes como agentes de transformação. No entanto, seu sucesso depende da implementação eficaz dessa política, de modo que os princípios orientadores — como a interdisciplinaridade, o impacto social e a formação crítica — sejam respeitados e colocados em prática, evitando a simples contabilização de créditos.

5. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Conversão da Medida Provisória nº 1.159, de 1995. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 nov. 1995. Seção 1, p. 16508. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm. Acesso em: 24 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação para o período de 2001 a 2011. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 22 de out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

CAPELLA, A. C. N. **Formulação de políticas públicas.** Brasília: Escola Nacional de Administração Pública, 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018.** Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 dez. 2018. Seção 1, p. 44. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS; SESu / MEC. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Edição atualizada Brasil 2000/2001. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Superior, 2001. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.prae.ufrpe.br/sites/prae.ufrpe.br/files/pnextensao_1.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus - AM, Maio de 2012. Disponível em: https://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

HOWLETT, Michael; RAMESH, M; PERL, Anthony. **Política Pública:** seus ciclos e subsistemas: uma abordagem integral. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

IMPERATORE, S. L. B. Aprendizados em Projetos de Extensão Universitária sob a Perspectiva de Acadêmicos de Cursos EAD. **EaD Em Foco**, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em:

https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/858/510. Acesso em: 24 out. 2024.

MIGUEL, J. C. A curricularização da extensão universitária no contexto da função social da universidade. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 19, n. 50, p. e11534, 2023. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/11534/7323. Acesso em 24 out. 2024.

SILVA, K. C.; KOCHHANN, A. Tessituras entre concepções, curricularização e avaliação da extensão universitária na formação do estudante. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 3, p. 703-725, 2018. Disponível em: https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8572/114114240. Acesso em: 24 out. 2024.

STEIGLEDER, L.; ZUCCHETTI, D.; MARTINS, R. Trajetória para Curricularização da Extensão Universitária: Contribuições do FOREXT e a Definição de Diretrizes Nacionais. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Santa Catarina, v. 10, n. 3, p. 167-174, 2019. Disponível em: https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RBEU/article/view/10916/7289. Acesso em: 23 out. 2024.

WU, Xun; RAMESH, M.; HOWLETT, Michael; FRITZEN, Scott. **Guia de Políticas Públicas**: Gerenciando Processos. Brasília: ENAP, 2014.