



Educação

Brasileira em Foco:

Obstáculos e Novos Caminhos
Vol. 2

Bruno Inácio da Silva Pires
Marcus Vinicius Neves Araujo
(Organizadores)



AYA EDITORA
2025

Educação

Brasileira em Foco:

Obstáculos e Novos Caminhos
Vol. 2

Bruno Inácio da Silva Pires
Marcus Vinicius Neves Araujo
(Organizadores)

Educação

Brasileira em Foco:

Obstáculos e Novos Caminhos
Vol. 2



AYA EDITORA
2025

Direção Editorial

Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares

Organizadores

Prof.º Dr. Bruno Inácio da Silva Pires

Prof.º Me. Marcus Vinicius Neves Araujo

Capa

AYA Editora©

Revisão

Os Autores

Executiva de Negócios

Ana Lucia Ribeiro Soares

Produção Editorial

AYA Editora©

Imagens de Capa

br.freepik.com

Área do Conhecimento

Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)

Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)

Prof.º Dr. Aknaton Toczec Souza (UCPEL)

Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)

Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)

Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)

Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)

Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)

Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chiroli (UTFPR)

Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)

Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)

Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)

Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)

Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)

Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)

Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)

Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)

Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)

Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)

Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)

Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)

Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)

Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)

Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)

Prof.ª Dr.ª Maralice Cunha Verciano (CEDEUAM-Unisalento -Lecce - Itália)

Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)
Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)
Prof.º Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.º Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.º Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.º Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.º Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.º Dr. Rômulo Damasciñ Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Sílvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.º Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.º Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães (CIESA)
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.º Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.ª Ma. Denise Pereira (FASU)
Prof.º Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.º Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.º Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.ª Ma. Jaqueline Fonseca Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.ª Dr.ª Maria Auxiliadora de Souza Ruiz (UNIDA)
Prof.º Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.ª Dr.ª Pauline Balabuch (FASF)
Prof.ª Dr.ª Rosângela de França Bail (CESCAGE)
Prof.º Dr. Rudy de Barros Ahrens (FASF)
Prof.º Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares (UFPI)
Prof.ª Dr.ª Sílvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patricia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

© 2025 - AYA Editora

O conteúdo deste livro foi enviado pelos autores para publicação em acesso aberto, sob os termos e condições da Licença de Atribuição Creative Commons 4.0 Internacional (**CC BY 4.0**). Este livro, incluindo todas as ilustrações, informações e opiniões nele contidas, é resultado da criação intelectual exclusiva dos autores. Estes detêm total responsabilidade pelo conteúdo apresentado, que reflete única e inteiramente sua perspectiva e interpretação pessoal.

É importante salientar que o conteúdo deste livro não representa, necessariamente, a visão ou opinião da editora. A função da editora foi estritamente técnica, limitando-se aos serviços de diagramação e registro da obra, sem qualquer influência sobre o conteúdo apresentado ou as opiniões expressas. Portanto, quaisquer questionamentos, interpretações ou inferências decorrentes do conteúdo deste livro devem ser direcionados exclusivamente aos autores.

E2446 Educação brasileira em foco: obstáculos e novos caminhos [recurso eletrônico]. / Bruno Inácio da Silva Pires, Marcus Vinicius Neves Araujo (organizadores). — Ponta Grossa: Aya, 2025. 79 p.

v.2

Inclui biografia

Inclui índice

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN: 978-65-5379-795-6

DOI: 10.47573/aya.5379.2.460

1. Educação. 2. Educação rural. 3. Escolas rurais. 4. Prática de ensino. 5. Educação. 6. Educação - Brasil. 7. Escolas - Organização e administração. 8. Educação e Estado - Brasil. 9. Aprendizagem. I. Pires, Bruno Inácio da Silva. II. Araujo, Marcus Vinicius Neves. III. Título

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

International Scientific Journals Publicações de Periódicos e Editora LTDA AYA Editora©

CNPJ: 36.140.631/0001-53

Fone: +55 42 3086-3131

WhatsApp: +55 42 99906-0630

E-mail: contato@ayaeditora.com.br

Site: <https://ayaeditora.com.br>

Endereço: Rua João Rabello Coutinho, 557
Ponta Grossa - Paraná - Brasil
84.071-150

SUMÁRIO

Apresentação..... X

01

Aprender, Repetir ou Desistir? Desafios da Educação Brasileira no Século XXI 1

Lourdes Pereira de Amorim

DOI: 10.47573/aya.5379.2.460.1

02

A Aprendizagem em Tempos de Distração: A Crise da Reflexão no Processo Educativo 9

Larissa Fernanda Rodrigues

DOI: 10.47573/aya.5379.2.460.2

03

Gestão Escolar Democrática: Uma Construção entre a Participação, o Gerencialismo e o Papel Gestor Escolar 17

Rafael de Sant'Anna Costa

DOI: 10.47573/aya.5379.2.460.3

04

Educação Brasileira e Cooperação no Ensino Superior

.....27

Andrea Peres Mota Ferreira Machado

Carlos de Léllis Alencar Luna

José Iran da Silva

Karina Lopes Alves Frota

Maria Erisneuda Araújo

DOI: 10.47573/aya.5379.2.460.4

05

Práticas Pedagógicas: Educação do Campo no Contexto de uma Sociedade Capitalista/Neoliberal ...

.....36

Jislayne Fidelis Felinto

Cristiane Gomes da Silva

Ladjane Fidelis Felinto Bizerra

Edivânia de Castro Pires

Tarciany Alves Pereira

Jessica Fidelis Felinto

Adriana de Lima Pontes

Luciana Sinézio da Silva

Simone Ferraz Pereira

Maria Juscilene Nestor da Silva

Jullienne Moura Costa

Lidiane da Silva

Marta Betânia Lopes Soares Ferreira

DOI: 10.47573/aya.5379.2.460.5

06

Desafios e Oportunidades na Implementação de Práticas Inclusivas para Alunos com TDHA da Escola Madre Paulina - Tucano/Bahia.....47

Claudeir Manoel da Silva

DOI: 10.47573/aya.5379.2.460.6

Organizadores60

Índice Remissivo62

APRESENTAÇÃO

A educação brasileira tem se deparado com profundas transformações decorrentes de mudanças sociais, tecnológicas e institucionais. Neste cenário, o presente volume reúne análises que buscam compreender as complexidades e as tensões que permeiam o cotidiano escolar, refletindo sobre os desafios de aprendizagem, gestão e inclusão em um contexto de constantes reconfigurações.

O livro articula diferentes perspectivas sobre o processo educativo, tratando de questões que vão desde a evasão escolar até os impactos das novas tecnologias na capacidade reflexiva dos alunos. A discussão sobre o papel da escola na formação de sujeitos autônomos perpassa diversos textos, evidenciando a necessidade de um currículo mais flexível, práticas avaliativas formativas e metodologias ativas.

A obra amplia o debate ao explorar a cooperação acadêmica no ensino superior, demonstrando como as relações institucionais e interculturais podem contribuir para o fortalecimento da formação universitária. Simultaneamente, investiga as particularidades da educação no campo e as práticas inclusivas em contextos escolares específicos, revelando a diversidade de públicos e territórios que compõem a realidade educacional brasileira.

As abordagens teóricas adotadas variam da análise crítica das políticas neoliberais até a reflexão sobre práticas pedagógicas baseadas no diálogo e na escuta. Essa diversidade de enfoques possibilita compreender a educação como um campo de disputas, no qual coexistem projetos formativos divergentes e estratégias de resistência.

Ao propor uma leitura integrada dos fenômenos educacionais, o livro contribui para a formulação de práticas pedagógicas mais sensíveis às singularidades dos sujeitos. O compromisso com uma educação democrática se manifesta na valorização da participação coletiva, na escuta das comunidades escolares e na defesa de uma gestão educacional comprometida com a justiça social.

Este volume se apresenta como um instrumento de reflexão para estudantes, docentes e pesquisadores, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de práticas educacionais críticas, contextualizadas e socialmente referenciadas.

Boa leitura!



Aprender, Repetir ou Desistir? Desafios da Educação Brasileira no Século XXI

To Learn, Repeat, or Give Up? Challenges of Brazilian Education in the 21st Century

Lourdes Pereira de Amorim

Especialização em Docência Universitária pela Universidade de Uberaba - UNIUBE, Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba - UNIUBE. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal - Prefeitura de Uberaba, MG e professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, da rede privada, Escola Criativa de Uberaba - MG

Resumo: O presente estudo discute os principais desafios enfrentados pela educação brasileira no século XXI, com ênfase nas causas da evasão e repetência escolar. Defende a necessidade de uma transformação estrutural nas escolas, propondo a reformulação do currículo, o aprimoramento das práticas avaliativas e a adoção de metodologias ativas e inclusivas. Destaca a importância de considerar o contexto e a diversidade dos alunos, além de valorizar o protagonismo estudantil e a formação continuada dos professores. Conclui, por meio de revisão de literatura, que garantir permanência e sucesso escolar exige compromisso coletivo, políticas públicas efetivas e um ambiente escolar acolhedor, capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes.

Palavras-chave: evasão escolar; currículo flexível; metodologias ativas.

Abstract: This study discusses the main challenges faced by Brazilian education in the 21st century, with an emphasis on the causes of school dropout and grade repetition. It argues for the need for structural transformation in schools, advocating for curriculum reform, improved assessment practices, and the adoption of active and inclusive methodologies. The article highlights the importance of considering students' contexts and diversity, as well as valuing student agency and continuous teacher professional development. Based on a literature review, it concludes that ensuring student retention and academic success requires collective commitment, effective public policies, and a welcoming school environment that fosters students' holistic development.

Keywords: school dropout; flexible curriculum; active methodologies.

INTRODUÇÃO

Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música não começaria com partituras, notas e pautas. Ouviríamos juntas as melodias mais gostosas e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música. Ai, encantada com a beleza da música, ela mesma me pediria que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas escritas sobre cinco linhas. Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas ferramentas para a produção da beleza musical. A experiência da beleza tem de vir antes. Rubem Alves (2003).

A história da educação no Brasil sempre foi marcada por um cenário de intensas necessidades de mudanças em prol da melhoria da qualidade de ensino. Com o passar do tempo, o advento das novas tecnologias e a grande quantidade de informações recebidas pela comunicação em rede, a educação em todas as suas dimensões se deparou com a necessidade de mudanças para adaptar-se a essa nova realidade.

Ao observar na linha do tempo educacional os problemas enfrentados por várias gerações no ensino público brasileiro, observa-se uma série de dificuldades apresentadas, que mesmo com o passar do tempo continuam surgindo como um fator escolar que tem dificultado o acesso e permanência na escola por um determinado grupo de alunos. Fatores como: dificuldades de aprendizagem, falta de apoio familiar, monitoramento nos estudos, família com histórico de baixa escolaridade e desvalorização dos estudos, falta de conexão entre escola e realidade do aluno, currículo descontextualizado, metodologias pouco atrativas, que não dialogam com os interesses dos estudantes, falta de apoio pedagógicos e intervenções eficazes, diagnósticos tardios de necessidades educacionais especiais, falta de incentivo e de sentido atribuído ao aprendizado, ambientes escolares pouco acolhedores ou rígidos, métodos avaliativos que não consideram diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, ênfase excessiva em provas e notas, sem considerar o desenvolvimento integral do aluno.

A educação brasileira não precisa apenas melhorar, mas de profundas e significativas mudanças. A educação precisa ser transformada. Professores e alunos estão totalmente desmotivados, sem norte, cada vez mais a educação se mostra perdida, sem saber o que fazer, tanto no quesito ensino aprendizagem como no estado emocional de alunos e professores. As informações chegam em uma velocidade impressionante, muitas vezes fragmentadas e rapidamente defasadas. As novas tecnologias chegaram e com ela várias possibilidades de adquirir conhecimento. Nesse novo cenário a escola precisa ressignificar sua função social, faz-se necessário reinventar e construir um espaço que possibilite a entrada das novas tecnologias digitais em favor da construção do conhecimento, que ela seja mais uma ferramenta que abre um portal para uma nova perspectiva de aprendizagem diferenciada, de acordo com os interesses dos alunos.

Todo esse cenário representa a fragilidade da trajetória escolar brasileira e os desafios dessa educação no século XXI.

O CURRÍCULO

Para que a escola brasileira se consolide como um espaço verdadeiramente acolhedor, capaz de atuar na redução dos índices de evasão e repetência, é fundamental que o currículo seja objeto de transformações estruturais, pedagógicas e culturais. Conforme apontam autores como Libâneo (2013) e Saviani (2021), é necessário que o currículo assume maior flexibilidade e sentido, conectando os conteúdos escolares à realidade concreta dos alunos, seus interesses, territórios e culturas.

Isso implica superar a fragmentação disciplinar tradicional e promover experiências integradas de aprendizagem, privilegiando projetos e atividades voltados para a solução de problemas reais, a exemplo do que defende Freire (2021) ao valorizar o diálogo entre saberes e a problematização do cotidiano.

Nesta perspectiva, a valorização dos diferentes saberes, incluindo conhecimentos indígenas, afro-brasileiros, populares e científicos, reforça o compromisso com a diversidade cultural, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Arroyo (2008) salienta que reconhecer a pluralidade de culturas presentes no ambiente escolar é fundamental para uma educação mais democrática e inclusiva.

Nesse contexto, o currículo precisa ser centrado no aluno e em suas necessidades específicas, reconhecendo-o como sujeito ativo do processo educativo. Práticas pedagógicas personalizadas, que considerem o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada estudante, são defendidas por Ferreiro e Teberosky (2012), para quem os percursos formativos não são homogêneos, exigindo intervenções e acompanhamentos diferenciados.

Além disso, a presença de equipes multiprofissionais é fundamental para o apoio de alunos com demandas emocionais e comportamentais, alinhando-se à proposta de uma educação integral preconizada por Rubem Alves (2003), que destaca a importância do cuidado, da empatia e do desenvolvimento de vínculos.

Além do mais, outro ponto essencial é a formação continuada dos professores, que deve estar articulada com as exigências desse novo currículo. Luckesi (2011) enfatiza que docentes precisam ser preparados para implementar metodologias ativas, utilizar as tecnologias digitais e gerir ambientes inclusivos e acolhedores, capazes de promover a participação efetiva de todos, nessa ótica, Libâneo (2013) reforça que a atualização docente é condição para a superação de práticas tradicionais excludentes.

A efetivação dessas mudanças requer vontade política, investimentos públicos consistentes e um processo permanente de escuta das comunidades escolares, como propõe Arroyo (2008). Um currículo verdadeiramente acolhedor é aquele que reconhece cada estudante como sujeito de direitos, portador de história, sonhos e potencialidades. Só a partir desse compromisso a escola poderá se tornar um ambiente em que todos desejem permanecer, aprender e projetar seus próprios futuros.

A AVALIAÇÃO

A avaliação, tradicionalmente concebida como mero instrumento de aferição do desempenho discente, ocupa papel central na dinâmica escolar, sendo determinante para o sucesso ou fracasso dos estudantes. Quando empregada de maneira reducionista, focada exclusivamente em notas e resultados, ela tende a assumir um caráter punitivo e excludente, contribuindo para a evasão e a repetência, ao invés de promover o desenvolvimento integral do educando. Luckesi

(2011) destaca que a avaliação, quando utilizada como mecanismo de exclusão, desmotiva os alunos, tornando a escola um espaço pouco acolhedor e marcado pelo medo do erro, em vez de ser um ambiente de aprendizagem e superação.

Ainda segundo o autor, podemos compreender a avaliação de aprendizagem como um ato amoroso, na medida em que a avaliação tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida.

Na perspectiva contemporânea, há um consenso crescente entre os estudiosos da educação de que a avaliação deve ser predominantemente formativa, assumindo o papel de mediadora no processo de ensino e aprendizagem. Como argumenta Libâneo (2013), o principal objetivo da avaliação é diagnosticar o percurso do estudante, identificando avanços, dificuldades e potencialidades, para então subsidiar intervenções pedagógicas que favoreçam a aprendizagem contínua. Esse olhar processual implica rever os critérios avaliativos tradicionais, priorizando o acompanhamento do progresso individual, em detrimento da simples classificação dos alunos.

Nesse sentido, Freire (2021) ressalta a necessidade de uma educação dialógica, na qual a avaliação seja compreendida como oportunidade de diálogo, escuta e construção coletiva do conhecimento. Em vez de posicionar o professor como juiz e o aluno como réu, Freire propõe que ambos sejam sujeitos do processo, construindo juntos os sentidos da aprendizagem. Essa abordagem requer que os instrumentos avaliativos privilegiem processos, trajetórias e contextos, reconhecendo a diversidade de experiências e ritmos presentes em cada turma.

Ao adotar uma avaliação formativa, a escola se compromete a trabalhar com ciclos de aprendizagem e recuperação contínua, evitando que a repetência se torne a única resposta frente às dificuldades. Essa orientação encontra respaldo em políticas públicas, como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), que estabelece como meta a promoção do sucesso escolar por meio da valorização da aprendizagem, da redução das desigualdades e da inclusão dos estudantes historicamente excluídos. O Censo Escolar (INEP, 2024) evidencia, entretanto, que muitos sistemas educacionais ainda mantêm práticas avaliativas tradicionais, que pouco contribuem para a permanência e o desenvolvimento dos alunos.

No contexto da alfabetização e letramento, Ferreiro e Teberosky (2012) defendem que a avaliação deve considerar os estágios do desenvolvimento do pensamento escrito, respeitando as hipóteses e os processos singulares de cada criança. Avaliar a criança apenas pelo produto final, como o domínio da escrita convencional, inviabiliza seus avanços intermediários e pode reforçar a exclusão daqueles que aprendem em tempos diferenciados. Assim, é fundamental que a avaliação revele o percurso, valorize as conquistas parciais e direcione o ensino para superar as barreiras específicas.

A construção de um ambiente avaliativo mais democrático também pressupõe espaço para o protagonismo juvenil. Arroyo (2008) enfatiza a importância da escuta ativa dos estudantes, promovendo a participação dos alunos nas decisões sobre

o que, como e por que aprender. Projetos de vida, orientação para o futuro e reconhecimento dos talentos individuais tornam-se estratégias essenciais para uma avaliação que visa não só o sucesso acadêmico, mas a formação plena para a vida e para o trabalho. Rubem Alves (2003), ao refletir sobre a experiência escolar ideal, argumenta que o sentido do aprendizado nasce do encantamento, e a avaliação deve estar alinhada à promoção desse interesse, em vez de sufocá-lo por meio de práticas desestimulantes e burocráticas.

Saviani (2021), pondera sobre a importância de se atentar à dimensão social e política da avaliação. O autor ressalta que o processo avaliativo não é neutro, pois está imerso em disputas e interesses, podendo servir tanto à inclusão quanto à exclusão. Ao adotar uma avaliação democrática, comprometida com a justiça social, a escola contribui para a efetivação dos direitos educacionais e para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Por fim, a formação continuada dos professores desempenha papel decisivo na ressignificação das práticas avaliativas. Luckesi (2011) e Libâneo (2013) defendem que apenas educadores bem preparados, com domínio teórico e sensibilidade pedagógica, são capazes de desenvolver avaliações realmente formativas e inclusivas. Investir na capacitação docente é, portanto, medida imprescindível para consolidar uma cultura avaliativa que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes e assegure sua permanência na escola.

METODOLOGIA

A escolha metodológica no processo de ensino-aprendizagem configura-se como elemento fundamental para a promoção do sucesso escolar e para a prevenção da evasão e da repetência. A maneira como os conteúdos são apresentados, assim como as estratégias de engajamento e o respeito às trajetórias individuais dos estudantes, exercem impacto direto sobre o interesse, a participação e o desempenho dos alunos. Libâneo (2013) salienta que a didática não se restringe à transmissão de conhecimentos, devendo contemplar a criação de situações significativas de aprendizagem, capazes de aproximar o conteúdo escolar do universo vivencial dos estudantes. Nessa perspectiva, metodologias ativas e interativas se mostram eficazes ao promoverem a participação, o protagonismo e a construção coletiva do saber.

E incentivar o protagonismo do educando inicia por dar voz a eles, para que sintam que a escola é um espaço onde existe várias possibilidades de questionamentos, um lugar onde as perguntas são incentivadas a encontrar respostas que dialogam com o imaginário, com a fantasia e com potencial criativo de cada um. É nessa relação dialógica entre professor e aluno que o protagonismo é fundamentado. Um lugar inspirado por Freire (2021), o ensino deve ser orientado pelo diálogo, pela problematização da realidade e pela escuta ativa dos sujeitos. Isso implica adotar metodologias que vão além do ensino expositivo, valorizando projetos, pesquisas, investigações, debates e situações-problema como meios de potencializar o pensamento crítico e a autonomia intelectual dos alunos.

Ensinar é um ato de amor, exige que o educador sinta a beleza desse processo, é necessário um olhar diferenciado para cada aluno, pois cada um tem uma forma de aprender e ver o mundo. E não tem segredo, é simples e prazeroso. Nesse contexto, o professor é o mentor que traz o encantamento e impulsiona seus alunos a construir o conhecimento, a abrir os olhos para ver mundo por meio das pesquisas, dos projetos, das experiências, do compartilhar com seus pares o conhecimento apreendido e o prazer de enxergar o mundo pela ótica de seu próprio olhar. Rubem Alves (2003) destaca a importância de despertar o encantamento pelo conhecimento, sugerindo que práticas pedagógicas inovadoras contribuem para que a aprendizagem seja prazerosa e significativa, incentivando os estudantes a superarem suas dificuldades e permanecerem na escola. Ademais, Arroyo (2008) ressalta que reconhecer a diversidade cultural e social do alunado é essencial para construir ambientes educativos mais inclusivos e democráticos.

Metodologias diversificadas, como o ensino híbrido, a gamificação e a aprendizagem baseada em problemas, favorecem a personalização das experiências, permitindo que diferentes estilos e ritmos de aprendizagem sejam contemplados. É oportunar ao aluno vários caminhos, mapas de aprendizagens e estratégias para que ele escolha a melhor maneira de aprender. Ferreiro e Teberosky (2012) corroboram essa ideia ao afirmar que os processos de aprendizagem não são lineares, sendo necessário oferecer múltiplas oportunidades e estratégias para que todos os estudantes possam desenvolver suas potencialidades.

Deste modo, práticas metodológicas que promovem a escuta, a valorização das experiências e o respeito aos contextos individuais contribuem para criar ambientes acolhedores, fator essencial para a permanência escolar. Luckesi (2011) enfatiza que o ato de ensinar deve estar comprometido com a inclusão e com a construção de relações de confiança, aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral do estudante.

Diagnóstico Precoce de Dificuldades

A identificação precoce das dificuldades de aprendizagem constitui um aspecto central para a promoção de trajetórias escolares de sucesso e para a redução das taxas de evasão e repetência. Conforme defende Luckesi (2011), a avaliação deve ser compreendida como um processo contínuo e formativo, permitindo ao professor acompanhar o desenvolvimento dos estudantes e intervir de maneira oportuna diante de eventuais obstáculos. Quando associada a metodologias inovadoras, essa avaliação possibilita identificar defasagens e planejar estratégias pedagógicas personalizadas, prevenindo que pequenas dificuldades se transformem em fracasso escolar.

Nesse contexto, a atuação docente vai além da simples transmissão de conteúdos. Inspirado por Freire (2021), o professor deve assumir o papel de mentor, promovendo a construção coletiva do conhecimento por meio de pesquisas, experimentações e situações-problema que dialoguem com a realidade do estudante. Ao preparar condições favoráveis e estabelecer conexões entre os saberes escolares e a vida cotidiana, o educador estimula o protagonismo dos

alunos, permitindo que eles façam escolhas sobre projetos, investigações e estudos que desejam aprofundar, desenvolvendo autonomia intelectual e senso crítico.

A literatura evidencia que uma metodologia bem escolhida, fundamentada no respeito à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem, contribui de forma direta para a prevenção do fracasso escolar. Libâneo (2013) reforça que ambientes educativos planejados com base em diagnósticos precisos são mais acolhedores e favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades de cada estudante. Além disso, Arroyo (2008) destaca a importância de reconhecer as singularidades dos sujeitos e de criar espaços em que todos possam se sentir pertencentes e valorizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Promover uma educação capaz de evitar a evasão e a repetência escolar exige um compromisso coletivo com a qualidade do ensino, a valorização da diversidade e a construção de ambientes verdadeiramente acolhedores. Conforme salientam Saviani (2021) e Arroyo (2008), é fundamental que as escolas avancem em direção a práticas curriculares, avaliativas e metodológicas que respeitem as trajetórias individuais dos estudantes e estejam alinhadas com os desafios sociais do presente.

A centralidade do estudante no processo educativo, defendida por Freire (2021) e reforçada por Rubem Alves (2003), pressupõe não apenas a transmissão de conteúdos, mas a promoção do encantamento, da autonomia e do protagonismo juvenil. Para isso, é imprescindível investir em formação continuada dos professores, como observa Luckesi (2011), de modo que estejam preparados para atuar em contextos diversos e implementar metodologias inovadoras, inclusivas e conectadas às realidades dos alunos.

Os dados do INEP (2024) evidenciam que, apesar dos avanços legais promovidos por instrumentos como o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), persistem desafios estruturais e culturais para assegurar a permanência e o sucesso escolar, especialmente entre os grupos historicamente excluídos. Superar tais obstáculos implica fortalecer políticas públicas, ampliar o diálogo entre escola, família e comunidade e garantir recursos adequados para o funcionamento das instituições educacionais.

Estudos evidenciam que um currículo flexível, uma avaliação formativa e metodologias diversificadas são fundamentais para uma escola que acolha, acompanhe e valorize cada estudante, reconhecendo-o como sujeito de direitos e portador de sonhos e potencialidades (Libâneo, 2013; Ferreiro e Teberosky, 2012). Somente por meio de uma atuação integrada e humanizada será possível promover o desenvolvimento integral dos educandos, tornando a escola um espaço em que todos desejem permanecer, aprender e construir seus projetos de vida.

Assim, evitar a evasão e a repetência escolar não é apenas melhorar indicadores estatísticos, mas garantir o direito de cada criança e jovem ao aprendizado com dignidade, sentido e perspectivas de futuro. Trata-se, em

última instância, de reafirmar o compromisso ético e social da educação com a transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 23. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

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: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1–7, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 31 maio 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 31 maio 2025.



A Aprendizagem em Tempos de Distração: A Crise da Reflexão no Processo Educativo

Learning in Times of Distraction: The Crisis of Reflection in the Educational Process

Larissa Fernanda Rodrigues

<https://lattes.cnpq.br/6808440032065961>

Resumo: O presente estudo tem o objetivo de analisar as mudanças trazidas pela cultura digital na educação. A partir de uma pesquisa bibliográfica, observa-se que a reflexão é uma ferramenta indispensável para a construção de pensamentos críticos e autonomia no processo de construção do conhecimento, porém, a cada dia, a velocidade da informação e a conectividade excessiva afastam a prática reflexiva. Nesse contexto, percebe-se que o uso constante das mídias digitais favorece o aumento da superficialidade de conteúdos e da falta de concentração. Por isso, o estudo reforça o papel fundamental do educador como mediador e facilitador da reflexão, capaz de estimular o aprofundamento e a consciência crítica, essenciais para enfrentar os desafios da educação na sociedade digital.

Palavras-chave: reflexão; cultura digital; educação; mídias digitais.

Abstract: This study aims to analyze the changes brought by digital culture in education. Based on a literature review, it highlights that reflection is an essential tool for developing critical thinking and fostering autonomy in the learning process. However, the swift circulation of information and the constant state of connectivity increasingly undermine reflective practices. In this context, the continuous use of digital media tends to promote superficial engagement with content and diminish the ability to concentrate. Therefore, this study emphasizes the fundamental role of educators as mediators and guides of critical thinking, capable of encouraging deeper engagement and cultivating the reflective awareness necessary to address the challenges of education in the digital age.

Keywords: reflection; digital culture; education; digital media.

INTRODUÇÃO

Uma cultura que se atualiza a todo instante e que muda, cada vez mais, a forma de receber informação e de se comunicar. Uma ânsia incessante pela produção massiva, pela rapidez nos conteúdos e pelo consumo. Um impacto, sem precedentes, na educação e na forma de aprender.

A sociedade contemporânea não se limita ao “estar conectado”, mas sim a vivenciar uma nova condição em “ser conectado” (Heinsfeld; Pischetola, 2017). A cultura digital passa a fazer parte da vida cotidiana e a romper modelos tradicionais de produção de conteúdos e conhecimento, como escolas e universidades. O aprender conta agora com um novo espaço, com um novo olhar que exige novas reflexões e competências.

A educação é praticada com a reflexão, caso não exista o processo reflexivo, há apenas a absorção de mais um conteúdo, entre milhares que são consumidos

diariamente. É preciso refletir para que a Educação possa agir de forma transformadora e que se possa concretizar uma aprendizagem assertiva (Freire, 2011).

A reflexão não é rápida, não é imediata, é se debruçar mentalmente sobre um tema e passar a construir uma identidade, uma linha de raciocínio e, conseqüentemente, um posicionamento sobre o conteúdo recebido. E a reflexão nunca foi um exercício fácil, mas atualmente, em que pausar é quase um ato de resistência, ela se torna cada vez mais escassa.

A todo tempo somos instigados a produzir e consumir, pulando de um conteúdo para o outro. São tantas informações e tantas ações reproduzidas ao mesmo tempo que pensar com profundidade se torna difícil e cansativo. Por isso, a reflexão é tão necessária, porque ela elimina o “modo automático”, impulsiona o sentir, o duvidar e o agir com consciência. É assim que se concretiza a aprendizagem, assim como a construção de diálogos e argumentos embasados.

E esse é um desafio atual: práticas que envolvam análise de informação e discussões e debates fundamentados. É preciso, cada vez, fortalecer na educação a reflexão crítica, estimular que se busque não apenas respostas, mas que sejam construídas perguntas. Transformar o ambiente de aprendizagem em espaços onde o uso das tecnologias seja consciente, crítico e significativo.

O Excesso de Informações e a Cultura Digital

“O social está completamente subordinado à produção de si” (Han, 2021, p.27)

De acordo com o relatório mais recente da We Are Social em parceria com a Meltwater, publicado pela DataReportal (2024), o Brasil ocupa uma das primeiras posições no ranking mundial que contabiliza o tempo médio diário de uso da internet. Na pesquisa de 2025, já constam mais de 144 milhões de pessoas conectadas nas redes sociais no país.

A cultura digital representa uma mudança na maneira como cada um se relaciona com a informação e os novos meios de comunicação. É uma ruptura em relação aos meios tradicionais de produção e consumo de conteúdos (Heinsfeld; Pischetola, 2017).

Não se trata de um aumento constante apenas em número de usuários de internet, mas também de informações. Por um lado, a vantagem de ter acesso a dados ilimitados e de fácil busca (Carr, 2011), por outro, uma avalanche de conteúdos, produzidos por pessoas de todo o mundo e para todo o mundo.

E esse novo formato de consumir informações traz um novo olhar sobre a cultura digital e as novas posturas dos seres humanos mediante a aceleração do consumo de conteúdo. São mudanças profundas na forma de se interagir socialmente, nas relações de trabalho e na própria comunicação. É um fenômeno capaz de gerar grandes avanços, como tem gerado, mas também de trazer implicações diretas para a educação (Gómez, 2015). “Uma vez que a informação é produzida, consumida, atualizada e alterada constantemente, novas práticas

de leitura, escrita, aprendizagem e pensamento, por exemplo, evoluem com ela” (Gómez, 2015, p. 18)

As transformações trazidas pela globalização modificaram profundamente os modos de interação social, as relações de trabalho e as práticas comunicacionais. Esse fenômeno se apresenta como um catalisador de mudanças, capaz de gerar avanços, mas também de intensificar desigualdades e incertezas, exigindo da educação uma postura crítica frente às possibilidades e ameaças que emergem desse novo contexto (Gómez, 2015).

As redes sociais se tornaram espaços de busca constante por novidades e volume de informações, uma nova vida moldada pelo caráter de atualização e não de conservação. Conforme explica Byung-Chul Han (2021), falta nos tão utilizados smartphones a mesmidade; a agitação atual faz com que eles não sejam percebidos como objetos concretos e estáveis, mas como fluidos e voláteis.

Ele se distingue de coisas que, como uma mesa, me confrontam com sua mesmidade. Seus conteúdos midiáticos, que apreendem nossa atenção, são qualquer outra coisa do que conteúdos propriamente ditos. Sua alternância rápida não nos permite permanecer (Han, 2021, p. 13).

Ou seja, a capacidade de atenção que, historicamente, é associada a uma prática de conexão profunda com o conhecimento e, conseqüentemente, com a aprendizagem, foi substituída por uma lógica de produção contínua e agitação. O silêncio e a reflexão, pela busca permanente de conteúdos e resultados. “Para escapar da rotina do vazio consumimos ainda mais coisas novas, novos estímulos e vivências. Justamente a sensação de vazio impulsiona a comunicação e o consumo” (Han, 2021, p. 23).

Conteúdos são produzidos e descartados com enorme rapidez, o que reflete em uma dinâmica social marcada pela pressa e pela efemeridade; em uma nova maneira de lidar com o conhecimento e percepção de mundo (Chomsky; Ramonet, 1995, *apud* Gómez, 2015).

E essa nova maneira de lidar com conhecimento chega de forma quase imperceptível, pois a dinâmica da informação no ambiente digital molda novos hábitos mentais e condiciona a mente a novos formatos de consumo. A experiência de leitura profunda, é trocada por conteúdos fragmentados e pela dispersão. “Antigamente eu era um mergulhador em um mar de palavras. Agora deslizo sobre a superfície como um sujeito com um jet ski” (Carr, 2011, p. 19).

Ainda segundo Carr (2011), quanto mais se usa a web, mais é preciso se esforçar para permanecer focado em longos trechos de escritas. Por isso, com o intuito de prender a atenção e vender, utiliza-se, cada vez mais, conteúdos projetados para manter o usuário, como: produções mais curtas, mais objetivas e em diferentes plataformas.

Para chamar a atenção é preciso trabalhar um conteúdo, rápido, seja em texto ou em vídeo, pois para uma cultura do “scroll infinito” e do imediatismo, há um novo conteúdo logo abaixo. “Os algoritmos, cada vez mais, começam a controlar

facetar importantes de nossas vidas cotidianas e de nossas atividades profissionais (Bartolomé *et al.*, 2021, p. 6).

E uma nova dificuldade surge: a de conseguir selecionar aquilo que efetivamente é relevante. Conforme explica Gómez (2015, p.20):

A internet inclui os textos, mas não os trata de maneira muito diferente. O mundo da tela é muito diferente do mundo da página escrita, requer uma vida intelectual, perceptiva, associativa e reativa muito distinta. Nasce uma nova ética intelectual que define, de forma diferenciada, o que consideramos conhecimento válido, assim como as suas formas de aquisição, distribuição e consumo.

É a ilusão de saber, a crise dos especialistas: li sobre algo, então já sei – sem processar ou questionar. De aceitar a informação sem trabalhar a curiosidade. Para mudar essa realidade, é preciso fazer um convite.

Um Convite à Reflexão

Refletir é transformar experiências em aprendizado, Kant (2011) entende que a experiência, por si só, não é suficiente para gerar conhecimento. São necessárias estruturas cognitivas internas para a organização e ordenamento de dados da experiência, denominadas de “conceitos a priori”.

A reflexão entra nesse processo como uma atividade essencial da consciência, porque é justamente ela que permite ao sujeito a organização dos pensamentos e a relação com diferentes representações (sejam intuitivas ou conceituais). “Mas todos os juízos, e até mesmo todas as comparações, precisam de uma reflexão, ou seja, que se distinga a faculdade de conhecimento à qual pertencem os conceitos dados” (Kant, 2011, p. 186).

Por isso, nem todas as experiências são educativas, pelo contrário, segundo Dewey (2023), algumas experiências são deseducativas. Existem experiências que podem prejudicar o desenvolvimento e as possibilidades de aprendizagens futuras. Uma experiência negativa, por exemplo, pode ocasionar a falta de iniciativa ou até o desinteresse por novos aprendizados. Outras, podem reforçar comportamentos automáticos e a desatenção. “Qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa” (Dewey, 2023, p.8).

A reflexão age como ponto de partida para a ação, já que a partir do ato de pensar, o sujeito é levado a experimentar novas possibilidades. Esse movimento reflexivo é o que permite a análise tanto de fenômenos observados quanto a verificação de hipóteses construídas a partir da reflexão, ou ainda colocar em prática ações projetadas para provocar mudanças (Schön, 2000).

Mas o processo reflexivo exige atenção, algo escasso em um universo permanentemente conectado e saturado de informação. As tarefas simultâneas se tornam comuns e o foco é a exceção. Como focar em uma realidade de multitarefas?

A multitarefa não ajuda a construir o mesmo conhecimento que a atenção concentrada em um único foco; a atenção parcial contínua pode ser um comportamento muito funcional em curto prazo, talvez a melhor estratégia para atender aos múltiplos fatores e variáveis que em uma determinada situação, afetam simultaneamente o desenvolvimento da ação, mas em doses elevadas favorece um estilo de vida governado pelo estresse, que compromete a qualidade do pensamento e a tomada de decisão tranquila (Rosen, 2010, *apud* Gómez, 2015, p. 26).

A multitarefa tem custos caros à memória e à cognição. Ao se conectar, as pessoas se afastam de tudo o que ocorre ao redor e recebem inúmeros estímulos e informações. “Toda vez que deslocamos nossa atenção, o nosso cérebro tem que ser reorientar novamente, exercendo mais pressão sobre os nossos recursos mentais” (Carr, 2011, p. 183).

Atualmente, essa preocupação já ultrapassa o ambiente digital, pois diante da cultura que diariamente a tecnologia constrói de consumo excessivo, automático e massivo de informação, o comportamento segue justamente esse padrão, ou seja, ele se reproduz também na vida fora das telas.

De acordo com Carr (2011), a forma como acontece atualmente a interação com a informação impacta diretamente o funcionamento do cérebro. Conforme apontam estudos de especialistas, citados pelo autor, os circuitos neurais associados a atividades rápidas, como escanear informações e realizar multitarefas tendem a se fortalecer. Já os circuitos responsáveis pela concentração, reflexão e leitura profunda serão enfraquecidos pelo baixo estímulo.

A capacidade de concentração é cada vez mais escassa e, conseqüentemente, a de análise crítica e memorização do conteúdo visto. A conexão não garante compreensão ou elaboração crítica. A reflexão atua justamente na organização dessas informações que são recebidas diariamente, por uma análise de como as ideias, percepções e conhecimentos se conectam dentro da mente. Não é um ato de observar diretamente os objetos, mas de preparo mental, entender de onde vêm os pensamentos e como eles se relacionam (Kant, 2011).

Ou seja, ela é fundamental por permitir comparar, analisar e organizar cada conteúdo recebido, ocasionando, assim, na aprendizagem e construção do conhecimento. E estimular essa capacidade é o caminho necessário para que o pensamento crítico seja preservado e a aprendizagem encontre espaço para se desenvolver.

Caminho Prático

Em uma realidade marcada pelo excesso de informações e conexões, a solução não está em negar a tecnologia ou a realidade global, mas sim, pensar em práticas conscientes e reflexivas para o uso dela. Ignorar o digital é desconsiderar uma nova cultura, um novo marco e uma evolução gigante para a sociedade atual. “Diversos autores ressaltam também as potencialidades de aprendizagem trazidas pelas novas formas de interação e produção de informação mediadas pelas TDICs,

que permitem a comunicação intercultural e a ampliação de contextos e ambiências” (Bartolomé *et al.*, 2021, p. 5).

O principal ponto está em educar para que as pessoas saibam como e o que consumir nas mídias digitais. Fortalecer a capacidade crítica e a compreensão.

A necessidade de formar cidadãos críticos e capazes de aplicar e questionar os conteúdos no seu dia a dia requer que a escola seja capaz de abordá-los a partir de seus significados sociais, sobre os quais as mídias atuam de maneira expressiva, bem como de discutir o papel dos conhecimentos e das tecnologias na sociedade contemporânea (Bartolomé *et al.*, 2021, p. 7).

É preciso, cada vez mais, pensar na reflexão crítica para o fortalecimento da educação. Potencializar a pausa, a análise, a problematização e o questionamento. Realizar práticas de mediação digital consciente, que auxilie no filtro de informações e dos diversos dados disponíveis nas mídias digitais. Contrapor a superficialidade e rapidez tão presentes na rotina, seja pelo incentivo de uma leitura profunda, que estimule a concentração e o raciocínio; pela formação de competências para um uso mais consciente de ferramentas digitais, que considere os impactos positivos e negativos; como pela promoção de espaços para a desaceleração, com o desenvolvimento de socialização, autonomia e responsabilidade.

Um papel desafiador para o educador, que não pode ser apenas o de transmitir mais um conteúdo, dentre milhares que os alunos recebem diariamente, mas de transmitir conhecimento, pensamento analítico. E, segundo Shön (2000) esse profissional também precisa desenvolver a reflexão, o que significa, alguém capaz de analisar criticamente a própria prática e os conhecimentos construídos.

É indispensável que a escola se reinvente e desenvolva competências que possibilitem aos estudantes atuarem de forma crítica e ética. Para isso, é preciso compreender como os alunos interagem, não só entre si, mas com as informações que recebem (Heinsfeld; Pischetola, 2017). E essa adaptação não é imediata, necessita de estudo, preparo e esforço.

Afinal, pode ser longo o caminho entre o momento em que se decide experimentar usar tecnologias e o momento em que se toma consciência de que pode e faz sentido ajustar as práticas beneficiando do potencial que as tecnologias podem trazer (Costa *et al.*, 2012, p. 32).

Mas a comunicação digital é ainda recente e necessita de muitos estudos e reflexões para que seja possível a construção de um pensamento mais assertivo sobre o real significado do impacto social que pode ter (Castells, 1999). Por esse motivo, o questionamento é uma valiosa ferramenta no processo reflexivo, justamente por colocar o sujeito em um modo de alerta sobre os conteúdos adquiridos.

Para Freire (2011), a curiosidade atua como elemento principal no processo de aprendizagem, é ela que instiga a imaginação, intuição, comparação, capacidade de formular hipóteses e de construir sentidos. A construção do conhecimento

necessita do exercício da curiosidade e da capacidade de observação da situação à distância. “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 2011, n.p.).

Por isso, a importância de criar ambientes onde a experiência vivida pelos educandos possibilite a criação dessa autonomia.

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento (Freire, 2011, n.p.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a navegação na internet e a presença crescente nas mídias digitais ofereçam muitos recursos e possibilidades atualmente, ela também impacta negativamente na capacidade atual de reflexão, concentração e, conseqüentemente, aprendizado. Por isso, faz-necessária a transmissão de conteúdos que provoquem reflexões e auxiliem, cada vez mais, o desenvolvimento da consciência crítica.

Os estudos dos efeitos das mídias digitais no ser humano ainda são uma incógnita e necessitam de atenção. Autores como Nicholas Carr e Manuel Castells já apontam as influências desse novo formato de produção e recepção de conteúdos na retenção de informações e desenvolvimento da reflexão. Mas com a aceleração do meio tecnológico e a crescente criação de novos meios e mídias digitais, o questionamento e a análise precisam ser contínuos.

E nessa sobrecarga cognitiva ocasionada pelo acesso ilimitado e velocidade da informação, é importante retomar o conceito primário do processo reflexivo e o papel dos educadores como condutores do pensamento crítico e autonomia intelectual. Esses conceitos, muito debatidos por autores como Immanuel, Kant, Paulo Freire e Donald Schön são fundamentais para o direcionamento das metodologias de aprendizagens atuais.

A análise apresentada evidencia que a reflexão é indispensável para que a educação cumpra o papel formativo e transformador. A quantidade excessiva de informações absorvidas diariamente não garante a construção do conhecimento, pelo contrário, potencializa a superficialidade do saber e fragilizam a aprendizagem. A educação não só qualifica a aprendizagem, mas também desenvolve a consciência crítica dentro e fora das mídias digitais.

REFERÊNCIAS

BARTOLOMÉ, António; ESPÍNDOLA, Marina Bazzo; LEONEL, André Ary; LIMA, Ian Narciso Rocha. **Educação na cultura digital: novas ambiências de aprendizagem e implicações para a formação de professores.** Perspectiva:

Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, v. 39, n. 3, p. 1-22, jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/70506/47426>. Acesso em: 30 maio 2025. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2021.e70506>.

CARR, Nicholas. **A geração superficial: o que a internet está fazendo com os nossos cérebros**. Rio de Janeiro: Agir, 2011. Disponível em: <https://archive.org/details/a-geracao-superficial-nicholar-carr/page/311/mode/2up?view=theater>. Acesso em: 24 maio 2025.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. Disponível em: <https://globalizacaoeintegracaoregionalufabc.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/10/castells-m-a-sociedade-em-rede.pdf>. Acesso em: 30 maio 2025.

COSTA, Fernando Albuquerque (coord.); RODRIGUEZ, Carla; CRUZ, Elisabete; FRADÃO, Sandra. **Repensar as TIC na educação: o professor como agente transformador**. Carnaxide: Santillana, 2012. ISBN 978-989-708-230-6.

DATAREPORTAL. **Digital 2024: Global Overview Report. 2024**. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report>. Acesso em: 30 maio 2025.

DATAREPORTAL. **Digital 2025: Brasil. 2025**. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2025-brazil>. Acesso em: 30 maio 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2023. Tradução de Renata Gaspar.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011. Disponível em: <https://biblion.odilo.us/info/pedagogia-da-autonomia-saberes-necessarios-a-pratica-educativa-00908585>. Acesso em: 24 maio 2025.

GOMÉZ, Ángel I. Pérez. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015. Tradução de Marisa Guedes.

HAN, Byung-Chul. **O desaparecimento dos rituais: uma apologia do presente**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2021. 155 p. Tradução de Gabriel Salvi Philipson.

HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. **Cultura digital e educação, uma leitura dos estudos culturais sobre os desafios da contemporaneidade**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. esp.2, p. 1349–1371, 2017. DOI: 10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301>. Acesso em: 29 maio 2025.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. 3. ed. São Paulo: Cone Editora, 2011. Tradução de Lucimar A. Coghi Anselmi e Fulvio Lubisco.



Gestão Escolar Democrática: Uma Construção entre a Participação, o Gerencialismo e o Papel Gestor Escolar

Democratic School Management: A Construction Between Participation, Managerialism, and the Role of the School Administrator

Rafael de Sant'Anna Costa

Resumo: O presente estudo busca examinar a gestão democrática em escolas públicas, explorando suas características e organização, e contrastando-a com a gestão gerencialista, que enfatiza eficiência e resultados mensuráveis. Nessa análise inclui-se uma investigação sobre o papel da burocracia na promoção da competição dentro do sistema educacional, destacando como as estruturas administrativas e suas imposições podem influenciar as dinâmicas escolares. Além disso, o estudo desafia a noção de um Estado mínimo, argumentando que o Estado desempenha um papel significativo na regulação e financiamento da educação pública. Destacam-se nessa construção, o estudo das teorias de Christian Laval, Gert Biesta, Licínio Lima e Vincent de Gaulejac, a fim de oferecer uma crítica das práticas gerencialistas e suas implicações para a formação educacional e social dos estudantes. Através de uma revisão teórica e análise crítica, o presente texto propõe uma reflexão sobre a necessidade de uma gestão escolar que promova a participação ativa e crítica de todos os envolvidos no processo educativo, debatendo suas possibilidades, características e o contraste entre o real e o ideal na construção e aplicação do conceito. A gestão democrática é apresentada como uma alternativa viável e necessária para enfrentar os desafios da educação contemporânea, enfatizando a importância de práticas inclusivas e participativas que valorizem a autonomia e o engajamento dos estudantes, educadores e comunidade. Em contraponto observar a realidade atual onde o principal objetivo é a geração de lucro e a manutenção do status quo. Nesse contexto, podendo a participação democrática ser percebida como superficial, uma vez que as opções disponíveis para escolha estão previamente determinadas pelos interesses do mercado.

Palavras-chave: gestão escolar democrática; gerencialismo; escola pública.

Abstract: This study aims to examine democratic management in public schools by exploring its characteristics and organization, and contrasting it with managerial management, which emphasizes efficiency and measurable outcomes. The analysis includes an investigation of the role of bureaucracy in promoting competition within the educational system, highlighting how administrative structures and their constraints can influence school dynamics. Furthermore, the study challenges the notion of a minimal state, arguing that the state plays a significant role in regulating and funding public education. Theoretical contributions from Christian Laval, Gert Biesta, Licínio Lima, and Vincent de Gaulejac are central to this critique of managerial practices and their implications for students' educational and social formation. Through theoretical review and critical analysis, the text proposes a reflection on the need for school management that fosters active and critical participation from all educational stakeholders, discussing its possibilities, characteristics, and the gap between ideal and actual implementation. Democratic management is presented as a viable and necessary alternative to address the challenges of contemporary education, emphasizing the importance of inclusive

and participatory practices that value the autonomy and engagement of students, educators, and the community. In contrast, the current reality is marked by a focus on profit generation and the maintenance of the status quo. Within this context, democratic participation may be perceived as superficial, since the available choices are often predetermined by market interests.

Keywords: democratic school management; managerialism; public school.

INTRODUÇÃO

A construção do presente estudo tem início em uma instigante e complexa discussão acerca da gestão democrática, com foco no ambiente escolar, de forma que ao longo de seu desenvolvimento é indispensável destacar as questões de nomenclaturas empregadas. Diversos termos, dispostos desde a introdução acabam por reproduzir certas práticas corporativistas e em muitos casos ilusórias, como o vocábulo gestão em si. Os esforços das novas abordagens administrativas de amenizar impactos e mensagens implícitas constantes desses eufemismos participam também dos pontos abordados em uma visão crítica do disposto, dessa maneira visando o melhor entendimento e organização do estudo, estes serão aqui utilizados.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter teórico-bibliográfico, voltada à análise crítica das práticas de gestão escolar no contexto da educação pública brasileira contemporânea. A escolha metodológica fundamenta-se na necessidade de compreender, por meio de um arcabouço teórico robusto, as tensões entre os princípios da gestão democrática e a crescente adoção de modelos gerencialistas nas escolas públicas. Nesse contexto, foi realizada uma revisão bibliográfica sistematizada tendo os principais referenciais teóricos mobilizados em Christian Laval, Gert Biesta, Licínio Lima e Vincent de Gaulejac, cujas reflexões permitiram aprofundar a compreensão dos impactos das lógicas neoliberais e gerencialistas sobre o espaço escolar, a atuação dos educadores e os processos formativos.

A investigação prioriza a análise de textos que discutem o papel do Estado, a função da burocracia na educação, os modelos de gestão e os limites da participação democrática na escola pública sob a racionalidade do mercado e do ideário neoliberal. A metodologia adotada permitiu a construção de uma perspectiva crítica sobre o funcionamento das estruturas escolares, ressaltando as contradições entre o discurso da gestão democrática e as práticas efetivas que se desenvolvem sob a lógica da eficiência, da competitividade e do controle.

Assim, o estudo não pretende oferecer um diagnóstico empírico, mas sim uma análise teórica fundamentada que contribua para o debate sobre os rumos da gestão escolar e a construção de alternativas mais democráticas e emancipatórias para a educação pública no Brasil.

Gestão Democrática versus Gestão Gerencialista

A gestão democrática nas escolas públicas é um modelo construído para valorizar a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar tanto interna quanto externa, nos processos de discussão, construção e de tomada de decisões. Este modelo de gestão busca promover um ambiente de colaboração, onde todas as vozes são ouvidas e consideradas, permitindo uma abordagem mais holística e inclusiva na educação.

Inicialmente, quando debate-se a participação das comunidades interna e externa no âmbito escolar vale ressaltar que por legislação e práticas comumente utilizadas observa-se a formação de conselhos escolares e associações de pais e mestres (APMs) que têm o caráter de sua atuação baseados em perspectivas deliberativas, consultivas e mobilizadoras, além das ações executoras e fiscalizadoras em alguns procedimentos como a execução de recursos e suas respectivas prestações de contas. Todavia, mesmo constatando a formação desses colegiados e valorizando seu papel dentro do cotidiano escolar pode-se entender que em diversos momentos e espaços, sua ação pode culminar em formato meramente burocrático, apenas compondo procedimentos e rotinas administrativas.

Seguindo essa perspectiva, a valorização e incentivo em caráter prático de diálogos, debates e do envolvimento das comunidades na tomada de decisão e na construção e troca de saberes expressa possível caminho para efetivamente emancipar esses grupos dentro do processo educativo. Cumpre ressaltar aqui, a compreensão de que a educação ocorre nos mais diversos espaços, momentos e formatos. Assim sendo, os conselhos e associações escolares também devem compor espaços de formação / educação.

Gert Biesta (2021), em “Para além da aprendizagem”, defende que a educação deve ir além da simples transmissão de conhecimentos, focando também no desenvolvimento do sujeito como um todo. Biesta argumenta que a gestão democrática nas escolas é crucial para promover um ambiente onde os estudantes possam desenvolver suas capacidades críticas e reflexivas, participando ativamente no seu próprio processo educativo. Ele ressalta que a educação não deve ser vista apenas como um meio para alcançar resultados mensuráveis, mas como um processo que capacita os indivíduos a viverem vidas significativas e responsáveis.

Faz-se possível destacar o espaço onde as ações da gestão democrática não devem simplesmente repercutir ou reproduzir caminhos previamente definidos, utilizando a participação dos agentes de construção como meros espectadores que unicamente validam pré-definições ou vontades. Nesse contexto, o autor descreve:

Quando a trilha é clara e dada, quando um certo conhecimento abre o caminho de antemão, a decisão já está tomada, poder-se-ia dizer que não há nenhuma decisão a tomar; irresponsavelmente, e em são consciência, aplica-se ou implementa-se simplesmente um programa (Derrida, 1992a, p. 41- 45 *apud* BIESTA, 2021, p. 94).

Assim constrói-se a compreensão de que a gestão democrática deve valorizar o caráter educativo e formativo de cidadãos conscientes e principalmente críticos, capazes de, com base em suas vivências e conhecimentos, debater e propor alternativas aos desafios cotidianos dos processos educativos.

Em contraste, a gestão gerencialista, amplamente adotada em muitas políticas educacionais contemporâneas, foca na eficiência, controle e resultados quantificáveis. Vincent de Gaulejac (2007), em “Gestão como doença social”, critica essa abordagem, argumentando que ela transforma a educação em um campo de competição e desempenho, onde a pressão por resultados acaba prejudicando o bem-estar dos estudantes e educadores. Na obra supracitada observa-se o registro das influências de aspectos básicos do mundo corporativo inseridos fortemente e frequentemente nas práticas da educação. De Gaulejac destaca que a gestão gerencialista promove uma cultura de estresse e alienação, onde a verdadeira missão educativa é muitas vezes comprometida em prol de metas administrativas e financeiras.

Burocracia e Competição

A burocracia, enquanto estrutura administrativa, exerce uma função complexa e multifacetada na gestão escolar. Por um lado, a burocracia pode ser uma ferramenta fundamental para promover a organização e a transparência dentro das instituições de ensino. Esta organização desempenha papel essencial para uma gestão democrática eficaz, enquanto ponto de garantia para que processos e procedimentos sejam claros, bem definidos e acessíveis a todos os membros da comunidade escolar. A transparência administrativa facilita a participação de todos os atores envolvidos – estudantes, professores, pais e a comunidade – assegurando que suas vozes sejam ouvidas e suas preocupações consideradas nas tomadas de decisão.

Contudo, a burocracia pode potencialmente apresentar aspectos negativos, especialmente quando está fortemente ligada a políticas de avaliação padronizadas, rankings escolares, rotinas, fluxogramas e outras práticas administrativas e legais. Nessa configuração, a burocracia pode promover uma cultura de competição dentro do sistema educacional, além de tarefas a serem cumpridas desviando tempo e dedicação de questões primordiais como o contato com os educandos. As avaliações padronizadas, ao quantificar o desempenho dos estudantes e das escolas, frequentemente criam um ambiente onde o foco se desloca para a obtenção de bons resultados em testes padronizados, ao invés de priorizar a formação plena do indivíduo crítico. Isso pode levar à priorização de práticas de ensino voltadas para “ensinar para o teste”, em detrimento de uma educação mais ampla e significativa que efetivamente seja emancipatória. Os rankings escolares exacerbam ainda mais o caráter de competição, comparando publicamente o desempenho de diferentes escolas e criando uma hierarquia baseada em resultados de testes. Esse ambiente competitivo pode pressionar escolas e professores a concentrarem seus esforços na melhoria de indicadores específicos, muitas vezes negligenciando outras dimensões importantes da educação, como o desenvolvimento crítico e emocional dos estudantes.

A competição ultrapassa limites, de forma que não apenas desvia o foco do desenvolvimento integral dos estudantes, mas também pode criar desigualdades significativas dentro do sistema educacional. Escolas em áreas menos favorecidas muitas vezes enfrentam desafios maiores para alcançar os padrões impostos, o que pode levar a um ciclo de perpetuação de desigualdades sociais e educacionais.

Além desses aspectos, a burocracia, ou aqui podendo ser chamada de burocratização, impõe uma carga significativa de documentação e processos administrativos que os gestores escolares devem cumprir. A quantidade de documentos exigidos – relatórios de desempenho, registros financeiros, planos de ensino, documentos de auditoria, entre outros – pode ser avassaladora. Gestores escolares frequentemente se veem obrigados a dedicar uma parte substancial de seu tempo ao preenchimento de formulários, elaboração de relatórios e atendimento a requisitos burocráticos. Esse tempo dispensado na gestão de documentos e no cumprimento de procedimentos administrativos pode desviar a atenção dos gestores das atividades pedagógicas e da interação direta com os alunos e professores. A atenção excessiva às exigências burocráticas pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e a promoção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo. Além disso, o estresse e a sobrecarga administrativa podem afetar negativamente o bem-estar dos gestores, comprometendo sua capacidade de liderar e motivar a comunidade escolar.

Os registros financeiros são consideravelmente complexos e em certas instâncias ultrapassados. Gestores escolares devem manter uma contabilidade rigorosa dos fundos recebidos e gastos, apresentando relatórios detalhados que demonstrem a transparência e a conformidade com as normas estabelecidas. Este processo tende a incluir a elaboração de orçamentos, a gestão de contratos com fornecedores, a supervisão de compras e a preparação de documentos para auditorias regulares. Cada uma dessas tarefas exige atenção aos detalhes e um profundo conhecimento das regulamentações financeiras aplicáveis. Ainda que esses procedimentos sejam mecanismos de legalidade e transparência, eles exigem o dispêndio de grande parte do tempo de atuação e, em muitas vezes, ocasionando custos e perdas no processo.

Os planos de ensino dão exemplo de outra área que demanda considerável esforço burocrático. Destaca-se aqui sua importância enquanto ferramenta de planejamento e organização do trabalho docente, todavia há de se pensar quanto à sua realidade prática. A criação desses planos envolve não apenas a definição dos objetivos educacionais e das estratégias pedagógicas, mas também a adequação às diretrizes curriculares estabelecidas pelas autoridades educacionais. Gestores escolares devem assegurar que os planos de ensino estejam alinhados com as políticas educacionais em vigor, muitas vezes necessitando revisar e atualizar esses documentos com regularidade para refletir mudanças nas normas e nos objetivos educacionais.

Esse tempo dispensado na gestão de documentos e no cumprimento de procedimentos administrativos pode desviar a atenção dos gestores das atividades pedagógicas e da interação direta com os alunos e professores. A atenção excessiva

às exigências burocráticas pode dificultar a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e a promoção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo. A burocratização pode criar uma cultura de conformidade, onde a prioridade é cumprir os requisitos administrativos em vez de focar nas necessidades educacionais e emocionais dos estudantes.

Além disso, o estresse e a sobrecarga administrativa podem afetar negativamente o bem-estar dos gestores, comprometendo sua capacidade de liderar e motivar a comunidade escolar, utilizando aqui termos deveras corporativos mas que, nesse caso, ilustram com objetividade a pontuação. Gestores sobrecarregados podem se sentir esgotados e desmotivados, o que pode levar a uma redução na qualidade da liderança escolar. A capacidade de um gestor para inspirar e apoiar sua equipe é fundamental para o sucesso de uma escola, e a sobrecarga burocrática pode minar essa capacidade, resultando em um ambiente escolar menos coeso e colaborativo face à imensa gama de relações desenhadas e determinadas em seu interior.

A burocratização excessiva também pode desencorajar a inovação. Quando os gestores estão presos a um ciclo interminável de preenchimento de formulários e preparação de relatórios, eles têm menos tempo e energia para explorar novas abordagens pedagógicas ou implementar mudanças que possam beneficiar os estudantes. A inovação requer tempo para reflexão, experimentação e avaliação, e a pressão constante para cumprir requisitos burocráticos pode sufocar essa criatividade.

Em síntese, na construção do entendimento acerca dos aspectos da burocracia, embora esta possa ser um mecanismo valioso para promover a eficiência e a transparência necessárias para uma gestão democrática, sua associação com políticas de avaliação padronizadas e rankings pode introduzir dinâmicas de competição que contrariam os princípios de uma educação inclusiva e participativa. É crucial, então, que as escolas e os sistemas educacionais encontrem um equilíbrio, utilizando a burocracia de forma a apoiar uma gestão democrática, sem deixar que ela promova uma cultura de competição excessiva e limitadora. Além de considerar sua presença em processos e rotinas administrativas, de forma a construir e propor formatos de desburocratização, onde tem-se, por exemplo, os mecanismos de informatização, facilitando acesso e tratamento de informações e, sobretudo promovendo uma melhor utilização do tempo.

O Papel do Estado na Educação

A noção do papel do Estado, especialmente na perspectiva neoliberal, tem sido objeto de intensa reconfiguração e debate, onde sugerem-se adaptações na ação estatal em relação aos serviços públicos, inclusive passando-a em muitos momentos para uma intervenção. Tem-se assim aspecto definidor na compreensão do que é oferta e as formas como ela se dá. No contexto dos serviços públicos, incluindo a educação, essa perspectiva neoliberal propõe que essa intervenção do Estado deve ser limitada, com a promoção de parcerias público-privadas, a terceirização em si, a introdução de modelos de gestão empresarial, a criação de um

ambiente competitivo entre as instituições educacionais, dentre uma série de outros mecanismos. No entanto, na prática, o papel do Estado na educação permanece central e complexo. Apesar das tentativas de reconfigurar a ação estatal segundo os princípios neoliberais, o Estado continua a ser um ator crucial na regulação e no financiamento das escolas públicas. Essa realidade se manifesta de várias maneiras, refletindo tanto as necessidades inegáveis de governança e equidade quanto às limitações das abordagens neoliberais em lidar com a educação como um bem público essencial.

Primeiramente, a regulação estatal na educação é indispensável para garantir padrões mínimos de qualidade e equidade. O Estado estabelece diretrizes curriculares, normas de avaliação e requisitos para a formação e certificação de professores. Essas regulamentações são essenciais para assegurar que todos os estudantes, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade. A ausência de uma regulação robusta poderia levar a disparidades significativas na qualidade da educação oferecida, exacerbando as desigualdades sociais existentes. Nesse sentido, pensar a realidade observada nos dias atuais acerca dessas áreas reflete com grande potencialidade o formato como o papel do Estado tem sido cumprido. Constata-se uma indescritível interferência mercadológica, tanto nos seus agentes de construção, quanto nos referenciais propostos. Afasta-se cada vez mais dos reais e significativos objetivos que uma educação de qualidade realmente deveria compreender e desenvolver.

Além disso, o financiamento estatal das escolas públicas é um componente crítico do sistema educacional. Em muitos países, a educação é financiada predominantemente por recursos públicos, que são distribuídos com o objetivo de promover a equidade e assegurar que todas as crianças tenham acesso a oportunidades educacionais adequadas. Esse financiamento cobre uma ampla gama de necessidades, desde salários de professores e manutenção de infraestrutura escolar até a aquisição de materiais didáticos e a implementação de programas educacionais especiais. No entanto, a abordagem neoliberal tem introduzido mudanças significativas na forma como esses recursos são alocados e utilizados. A introdução de mecanismos de mercado, como *vouchers* educacionais e financiamento baseado em desempenho, visa aumentar a eficiência do uso dos recursos públicos como no incentivo à competição entre as escolas por resultados.

Licínio Lima, em “Uma pedagogia contra o outro”, argumenta que o papel do Estado na educação deve ir além da simples regulação e financiamento. Lima defende que o Estado tem a responsabilidade de promover uma educação inclusiva e democrática, que valorize a diversidade e o diálogo. Ele critica as abordagens neoliberais que tratam a educação como um bem de mercado, enfatizando a necessidade de políticas educacionais que promovam a justiça social e a participação ativa de todos os membros da comunidade escolar.

A noção do papel do Estado, reconstruída na perspectiva neoliberal, sugere adaptações na ação estatal nos serviços públicos, inclusive tornando-a em muitos momentos uma intervenção, compõe aspecto definidor na compreensão do que é oferta e as formas como ela se dá. No entanto, na prática e direcionadamente

na educação, o Estado continua a desempenhar um papel central na regulação e financiamento das escolas públicas

O Estado, portanto, não é mínimo em suas intervenções educacionais. Ele regula, financia e estabelece diretrizes que moldam o funcionamento das escolas públicas. A verdadeira questão, segundo Lima, é como essas intervenções podem ser orientadas para apoiar uma gestão democrática, em vez de reforçar uma lógica gerencialista que prioriza a eficiência sobre a equidade e a participação.

O Gestor Escolar

Nos estudos da gestão democrática escolar, o papel do gestor, em imensa maioria denominado diretor, tem ação definidora dos caminhos e resultados observados. A atuação dessa figura é o pólo central na condução e mediação das relações construídas entre os agentes da educação, compreendidas as comunidades escolares internas e externas. Nessa condução, os estudos de Christian Laval (2019) agregam inúmeros apontamentos e pensamentos a serem amplamente dialogados e compreendidos para assim pensar em aspectos qualitativos.

Inicialmente, cabe pensarmos essa figura enquanto mais um colaborador, termo comumente usado considerando as perspectivas corporativas atuais, onde nos deparamos com o seguinte:

Em resumo, o empregador quer que, em vez de obedecer cegamente às ordens superiores, o assalariado seja capaz de discernir e analisar para impor a si mesmo uma conduta eficiente, como se esta última fosse ditada pelas exigências do próprio real (Laval, 2019, p. 40).

Compreendendo o exposto, o gestor escolar passa a abarcar em suas funções a característica comum às empresas mercantis de busca por resultados pontuais e em suma palpáveis, como os indicadores fornecidos pela avaliações externa e pelo “bom uso” de recursos públicos, em sua imensa maioria escassos face às necessidades da escola.

Laval, em “A Escola não é uma empresa”, ao traçar o paralelo entre a escola e o mercado, disserta que na lógica mercadológica os diretores mais autônomos têm a missão de transformar essas organizações de forma menos dispendiosa, tenham mais flexibilidade e mais inovação. Todavia, o autor aponta que, conforme pesquisas realizadas nos Estados Unidos, “não é a autonomia em si que leva à melhoria dos resultados dos alunos, mas o fato de a escola voltar a se concentrar em sua missão principal, a aprendizagem dos saberes” (Laval, 2019, p. 186).

Na construção da figura do gestor escolar, nas configurações observadas hoje, considerando a gestão democrática enquanto princípio legal conforme a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, faz-se indispensável a citação de Laval, que diz:

E, de qualquer maneira, na ‘gestão participativa’ nada se decreta. Os diretores são ‘líderes’. Eles suscitam e dinamizam a

confiança, mobilizam as emoções ('o projeto deve ser escrito com palavras que façam bater mais forte o coração dos envolvidos'). O eufemismo é rei nesse universo. O poder se tornou 'pilotagem', o comando é 'mobilização', a autoridade é 'suporte: dirigir não é mais comandar, mas motivar; não é mais supervisionar, mas ajudar; não é mais impor, mas convencer; não é mais se perder na complexidade das situações, mas delegar. Dirigir é 'exercer liderança', é 'gerir', 'motivar' e, sobretudo 'educar' (Laval, 2012, p. 257).

Nesse trecho de "A Escola não é uma empresa" observa-se o eufemismo, como definido pelo autor, acerca das práticas e suas nomenclaturas adaptadas e notavelmente suavizadas a fim de atender aos interesses corporativos. À vista disso, tem-se objetivamente tentativas de flexibilizar ações que pouco diferem do praticado em espaços onde a democracia não é tida como princípio e pouco adotam de seu caráter educativo. Por conseguinte, ao longo dos escritos faz-se incômodo, em muitos momentos, a utilização desses verbetes, porém na prática cotidiana torna-se corrente e em diversos momentos casual.

Christian Laval (2019) registra e apresenta na obra supracitada, um instigante e fértil conjunto de raciocínios a serem compreendidos, discutidos e aplicados às práticas de gestão. Nos capítulos finais de sua obra, ele aponta sobre a ideologia gerencial, onde esta não seria ponto de auxílio aos diretores na compreensão da missão da escola, sendo o contrário na realidade. Constata-se muitas vezes uma armadilha em não assumir responsabilidades no desempenho de parte dessa função. O debate e seus resultados seguem em construção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática em escolas públicas é fundamental para a construção de uma educação inclusiva e participativa. Ao contrastar essa abordagem com a gestão gerencialista, observa-se que a primeira promove um ambiente onde a autonomia, a reflexão crítica e a participação ativa são valorizadas. A burocracia, quando utilizada de forma equitativa e transparente, pode ser um aliado na promoção da gestão democrática, mas também pode, paradoxalmente, fomentar a competição e a conformidade, especialmente quando associada a políticas de avaliação padronizadas.

Os autores discutidos neste estudo – Christian Laval (2019), Gert Biesta (2021), Licínio Lima e Vincent de Gaulejac (2007) – oferecem críticas valiosas às práticas gerencialistas e suas implicações na educação. Eles defendem uma abordagem educacional que vá além da simples aquisição de conhecimentos e resultados mensuráveis, promovendo o desenvolvimento integral dos indivíduos e a participação ativa na vida escolar.

No decorrer de estudos e pesquisas, constrói-se uma vasta gama de ideias e entendimentos acerca das reais características e dificuldades que permeiam a gestão democrática, organizando esse estudo envolvendo o real papel de uma

educação de qualidade que vise a formação de sujeitos críticos e agentes de construção de uma sociedade que em si componha-se democrática, juntamente da desvinculação do caráter mercadológico imposto à escola pública, desvincilhando-a de seus aspectos principais e unindo a esta compreensão o papel do gestor escolar, uma vez acertada sua figura enquanto definidor da prática participativa em caráter efetivo, assim para possibilitar o enfrentamento dos desafios contemporâneos da educação pública, sendo crucial adotar práticas de gestão que promovam a inclusão, a equidade e a participação das comunidades internas e externas e, permitindo que todos os envolvidos no processo educacional contribuam de maneira significativa para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Dessa forma, em um olhar holístico, é indispensável pensar e ressignificar espaços educativos, e em sua maioria escolares, para que uma compreensão de educação possa realmente emancipar crianças, adolescentes e adultos a fim de formá-los cidadãos transformadores capazes de entender a realidade vivenciada e que vislumbrem ações coletivas de edificação e resistência. Durante grande parte dos estudos acerca da educação fala-se sobre o “além dos muros da escola”, definição de grande valia, pensando que os processos educativos ocorrem nos mais diversos espaços e momentos e também compreendo a potência de forças que a escola representa. Todavia, é de extrema importância permanecer pensando sobre o que ocorre dentro dos muros da escola para que esta organização e seus agentes continuamente estejam cientes e envolvidos pela sua importância e relevância na edificação e evolução enquanto sociedade.

REFERÊNCIAS

BIESTA, Gert . **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.2021.

DE GAULEJAC, Vincent. **Gestão como doença social: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. São Paulo: Editora IDEias e Letras. 2007.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Belo Horizonte: Autêntica Editora.2019.

LIMA, L. C. **Uma pedagogia contra o outro? Competitividade e emulação**. Educação & Sociedade, 40, 1-18, e0218952. 2019.



Educação Brasileira e Cooperação no Ensino Superior

Brazilian Education and Cooperation in Higher Education

Andrea Peres Mota Ferreira Machado

Pedagoga. Mestranda em Ciências da Educação (WUE)

Carlos de Léllis Alencar Luna

Lic. Letras. Mestrando em Ciências da Educação (WUE)

José Iran da Silva

Pedagogo. Mestrando em Ciências da Educação (WUE)

Karina Lopes Alves Frota

Pedagoga e advogada. Mestranda em Ciências da Educação (WUE)

Maria Erisneuda Araújo

Psicóloga. Mestranda em Ciências da Educação (WUE)

Resumo: O presente trabalho trata de aspectos da política educacional brasileira e da cooperação internacional no ensino superior. O primeiro tema desenvolve a evolução cronológica das práticas educativas no Brasil, desde a chegada dos jesuítas em 1548 até nossos dias; da resistência das elites e das sequências intermináveis de reformas, cada qual prometendo solução para os problemas que se perpetuam. No segundo tema, vemos como os organismos internacionais, com pele de cordeiro, tentam implementar a educação superior para o mercado, para formar consumidores e não pessoas capazes de refletir sobre a realidade onde vivem e romper com a dependência externa.

Palavras-chave: educação brasileira; liberalismo; político-ideológicas.

Abstract: This paper addresses aspects of Brazilian educational policy and international cooperation in higher education. The first theme outlines the chronological evolution of educational practices in Brazil, from the arrival of the Jesuits in 1548 to the present day, highlighting the resistance of the elites and the endless sequence of reforms—each promising to resolve the persistent and visible issues. The second theme explores how international organizations, under a sheep's disguise, attempt to shape higher education to serve market interests, aiming to produce consumers rather than individuals capable of critically reflecting on their reality and breaking free from external dependency.

Keywords: Brazilian education; liberalism; political-ideological aspects.

INTRODUÇÃO

A pesquisa bibliográfica norteou este estudo. Foi necessário fazer uma revisita a textos que tratam dos primórdios da educação em nosso país. Três séculos de tentativas. Depois da chegada da família real, a criação das primeiras faculdades. E o estado atual reportado por alguns autores.

A história da educação brasileira é marcada por dois tópicos que, ao longo do tempo, parecem mais patentes, apesar dos avanços, frutos de lutas, mobilização de

docentes e empenho por parte de entidades representativas e algumas vozes no congresso: resistência das elites à manutenção da educação pública, que acarreta falta de recursos e a corporificação na sequência de reformas, que recomeçam do ponto zero e prometem soluções mágicas para os problemas que vão se perpetuando indefinidamente. Não é difícil constatar essa realidade.

O jornal Folha de São Paulo publicou, em sua edição de sexta-feira, 10 de janeiro (2025), na seção de opinião, texto da doutora em economia e pesquisadora da FGV, Priscilla Bacalhau: “O prefeito Oscar Rodrigues (União Brasil), de Sobral, exonerou, na última terça-feira (7) todos os diretores e suas equipes de coordenação das escolas da rede municipal. A medida ocorre às vésperas do início do ano letivo”. O título da matéria é Como destruir um legado educacional. Segundo o texto, as políticas estruturantes elevaram o município cearense a patamares de excelência, sendo um modelo estudado por educadores de todo o país. Uma mudança em um programa que estava gerando bons frutos.

Ocorre na educação um processo de despolitização. Tal processo pretende afastar professores, gestores, estudantes e familiares da discussão do projeto escolar e das políticas educacionais e seus princípios, para deslocar esse poder para outras esferas (não comprometidas, de fato, com o verdadeiro ato de educar). A estas caberá administrar os problemas (e suas soluções) segundo uma suposta competência técnica, alheia às experiências das instituições escolares e à história das pessoas de seu território (Veiga, 2012).

Quanto ao ensino superior, apesar da expansão, ainda faltam recursos para pesquisa e melhor qualidade. Programas como o PROUNI (Programa Universidade para todos) têm ajudado a levar o ensino superior às populações menos privilegiadas. Acordos internacionais reforçam a internacionalização da educação superior com base na solidariedade e no respeito mútuo e na promoção de valores humanistas e de diálogo intercultural. O liberalismo, com seus fortes tentáculos, intenciona, por meio das universidades, formar seres a serviço do sistema, consumidores, pessoas que apoiam esse sistema excludente e injusto. As universidades particulares não oferecem cursos *que levam à criticidade*, como filosofia e sociologia. O atual modelo não oferece perspectivas para mudanças. Os liberais discordam de uma educação universal, gratuita, de qualidade, proporcionada pelo Estado. A professora Rosana Soares Campos, em entrevista à revista “Arco” (UFSM): “Há uma ênfase em destruir a imagem da universidade pública e enaltecer a universidade privada. Esse processo vem através do discurso de que a universidade pública é só gasto, de que é fechada para o mercado, de que os professores se”. E a sociedade, principalmente a sociedade que não está próxima a esses espaços estatais públicos, compra e repete esse discurso. Se um dos objetivos da universidade é romper com a dependência tecnológica, e, conseqüentemente, econômica, com outras nações, o modelo liberal deixa mais forte quem é forte, enriquece os ricos e empobrece os pobres.

DESENVOLVIMENTO

Considera-se o primeiro documento referente à política educacional que vigorou em nosso país os “regimentos” de D. João III, de 1548, para orientar o primeiro governador geral, que aqui chegou acompanhado de 6 jesuítas, liderados por Manoel da Nóbrega, que deram início à obra educativa centrada na catequese (Tambara, Arriada. 2005).

A Companhia de Jesus assumiu a educação e a catequização como meio de garantido protagonismo das ideias católicas naquele momento. Como afirmou Durkheim, os jesuítas “tiveram de compreender muito rapidamente que, para alcançar seus objetivos, não bastava apenas pregar, confessar, catequizar, que o verdadeiro instrumento de dominação das almas era a educação da juventude. Decidira, então, apoderar-se dela” (Durkheim, 2019).

A educação instaurada no Brasil no período de colonização tratava-se de aculturação, *imposição* nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores; e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. Os recursos eram mínimos. Não existia o que hoje chamamos *sala de aula*. Em 1564, a Coroa lusitana adotou o *plano da redízima*, que proclamava que 10% de todos os impostos arrecadados da colônia brasileira passaram a ser destinados à manutenção dos colégios jesuítas, o que gerou uma relativa paz financeira, dadas as condições materiais que se tornaram bem mais favoráveis (Melo, 2012).

O programa educacional daqueles dividia-se em três cursos: letras ou humanidades, filosofia e ciências, e teologia ou ciências sagradas. O conjunto de regras que orientava o desenvolvimento desses cursos visava à formação plena do homem, o que o classificava como humanista. A avaliação deveria ser feita diariamente pelo mestre, observando aspectos como desenvolvimento e interesse do aluno durante a aula. Geralmente os exames eram escritos e a prescrição de como deveria ser feita a correção era prevista no plano.

Discordâncias político-ideológicas no período da colonização e atritos com funcionários da coroa portuguesa, principalmente em decorrência da acumulação de riqueza pela ordem religiosa, levaram Sebastião José de Carvalho Melo, o tão conhecido marquês de Pombal, a maquinar a expulsão dos jesuítas do Brasil e de suas colônias, em 1759. As escolas dos jesuítas buscavam servir aos interesses da fé, e o marquês pensou em organizar a escola para servir aos interesses do Estado e recuperar o atraso da metrópole lusitana em relação a outros países. Essa reforma instituiu o ensino laico e público, pregou a abertura do ensino às ciências experimentais, tornando-o mais prático e utilitário (Veiga, 2012).

Pelo alvará de 28 de junho de 1759, determinou-se o fechamento dos colégios dos jesuítas, introduzindo-se as “aulas régias” e junto destas o “subsídio literário”. As reformas propostas, apresentadas por Pombal, contrapõem-se ao predomínio das ideias religiosas e, com base no laicismo Iluminista, institui o privilégio do Estado em matéria de instrução, surgindo, dessa forma, uma versão da educação pública estatal.

Chegamos ao Primeiro Império, inaugurado com a independência política, 1822. Em 15 de outubro de 1827, um documento intitulado “lei das escolas de primeiras letras” foi publicado. Este instituiu que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverão (sic) as escolas das primeiras letras que forem necessárias” (Tambara, Arriada, 2005). Estas propunham a generalização dos rudimentos do saber: ler, escrever e contar, sem uma relação com outros níveis de instrução - secundário e superior. Não se pode esquecer que a instrução tinha intenção política, representava a possibilidade de garantir a governabilidade e a criação de um projeto de país independente.

Nos 49 anos correspondentes ao Segundo Império (1840-1888), a média anual de recursos financeiros investidos em educação foi de 1,80% do orçamento do governo imperial. Percebe-se a importância (pouca) que a educação despertava. Não havia interesse de se ter uma população alfabetizada.

No início do período republicano houve a tensão política em que existiam dois opostos: Centralizar a política educacional (oficialização) ou descentralizá-la (desoficialização). Houve nesse período diversas reformas, merecendo destaque a reforma Benjamin Constant (1890), que procurou introduzir estudos científicos e atenuar o excesso de liberdade que marcou a reforma Leôncio de Carvalho. A reforma de Carlos Maximiliano (1915) introduziu o exame vestibular, que seria realizado pelas próprias faculdades (Piletti e Piletti, 1990).

Importante ilustrar que, em nosso Brasil, do início da década de 1820 até meados da década de 1870, as discussões sobre os métodos de ensino se processaram da perspectiva de que seriam apenas uma forma de organização da classe e dos tempos escolares, e não necessariamente uma forma de ensinar. Chegou-nos, nesse período o método intuitivo que “deu ênfase à intuição e observação como momentos de aprendizagem, bem como à necessidade de observância dos ritmos de aprendizagem dos alunos e colocou como centro desse movimento de renovação pedagógica os professores e o método (...)” (Tambara, Arriada, 2005).

Ao longo da Primeira República, houve uma estagnação no ensino. O número de analfabetos era 65% da população (entre 1900 e 1920). Os investimentos eram visivelmente pequenos. A escola pública, tal como a conhecemos hoje, se qualifica como instituição a partir da República. Nos anos 1920, inúmeras reformas da instrução pública em vários Estados da Federação anunciavam o surgimento do movimento da Escola Nova.

Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, dirigido ao povo e ao governo. A proposta daqueles educadores, reunidos em torno do referido manifesto, era a de republicanizar a República, democratizando a escola, o que significava, àquela altura, a um só tempo, expandir as oportunidades escolares para um conjunto mais amplo da população em idade escolar e aprimorar as relações democráticas no âmbito da sala de aula. Esse plano visava ao engendramento de uma escola verdadeiramente nacional: pública, universal, única, gratuita, laica, obrigatória e para ambos os sexos (Saviani, 2008).

As constituições do regime militar (há quem diga que não houve golpe), de 1967 e a Emenda, de 1969, deixaram de fora a educação na vinculação orçamentária. Então, tem-se que o orçamento da União para educação e cultura caiu de 9,6% (1965) para 4,31% (1975).

O autor, referindo-se às intermináveis reformas, diz que as mesmas têm o caráter pendular. E explica: “se uma reforma promove a centralização, a seguinte descentraliza para que a próxima volte a centralizar a educação, assim sucessivamente”. É perfeitamente normal não acreditar, nesses termos, em um projeto sério para a educação brasileira. Muitos grupos empresariais estão participando do processo (Fundação Roberto Marinho, Instituto Gerdau, Banco Santander, Companhia Suzano, Instituto Itaú Cultural, Grupo Pão de Açúcar, Fundação Bradesco etc), enquanto a longa história dos verdadeiros educadores está sendo deixada de lado. Em nome da “qualidade total”, vemos nossa educação se transformar em mercadoria. Algo a serviço dos grandes conglomerados que têm como objetivo o lucro, unicamente.

Há, em nosso Congresso, representantes de grupos educacionais que buscam com projetos desresponsabilizar o poder público em relação ao seu dever legal de gerir a escolarização pública, ferindo os artigos 205, 206, 208, 211 e 218 da CF/88, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, particularmente no que se refere à autonomia das escolas. Percebe-se a lógica da gestão privada para administrar a coisa pública, ou seja, aquilo que é apresentado como modernização do processo educacional, representa a expressão do atraso, como se o Estado renunciasse à seu dever constitucional (Campos, 2022).

O ensino superior sofre muitas ameaças. Tratados internacionais devem ser vistos com muito cuidado. “Não existe almoço gratuito”. Deve-se buscar cooperação, troca de experiência e saberes. Algumas iniciativas geram frutos compensatórios para as partes, como bem enfatiza o segundo texto a que se refere este trabalho.

Três pilares dão sustentáculo à educação superior no Brasil: expansão, inclusão e qualidade. O primeiro, expansão, revela que houve um crescimento muito grande das universidades particulares, e isso revela uma radical mudança na condução da política regulatória nacional. Em tempos liberais, a educação superior - nem sempre de qualidade atestada - tem-se mostrado um campo de enriquecimento. Professores são contratados por salários bem abaixo da média (Piletti e Piletti, 1990).

A inclusão é um princípio que deve garantir que todas as pessoas tenham acesso à educação superior, independentemente de suas características, além de promover a permanência e a valorização das singularidades de cada estudante. A qualidade deve ser buscada com concurso para professor, formação de qualidade, laboratórios, extensão, recursos, bons salários (salários atrativos), avaliação institucional, avaliação de cursos e avaliação dos estudantes (Amaral, 2010).

A Conferência Mundial da Educação Superior da UNESCO, de 1998, aborda a importância das responsabilidades sociais das universidades, o entendimento da educação como bem público e a determinação de trabalhar em prol de oportunidades

de acesso com equidade e qualidade. Esses três tópicos manifestam o valor que a universidade pode desempenhar para uma cidade, um estado. Além de oferecer à comunidade profissionais para as mais diversas áreas, a universidade é local de descobertas, mudanças e inovações.

A citada conferência solicita que as universidades considerem as questões do nosso tempo - algumas gravíssimas, como segurança alimentar, alterações climáticas, energias renováveis, desenvolvimento sustentável, defesa dos direitos humanos, dentre outros. São questões que não podem ser tratadas isoladamente, dentro de certos limites. A solidariedade mundial pode ser a grande alavanca para a resolução mundial de problemas globais.

Há a necessidade de se construir uma grande rede entre as universidades do mundo inteiro. Verdadeiramente as que respeitam a democracia, lutam pela inclusão e realizam pesquisas sérias e avaliações com responsabilidade. Assim poder-se-ia dar início à internacionalização do ensino superior, congregando instituições do mundo inteiro. O aumento da cooperação regional, em aspectos como validação de estudos, intercâmbios, reconhecimento de diplomas, pode trazer enormes benefícios para aproximação das nações e o fim das famigeradas 'fábricas de diplomas' (Saviani, 2007).

Não podemos deixar de mencionar que o ano de 2006 marca o início de um crescimento bastante volumoso das matrículas no ensino à distância. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), em 2023 o número de cursos EaD aumentou 15% em relação a 2022. Segundo informes do próprio INEP, em 2003 havia 49.911 alunos em EaD, já em 2013 houve um salto para 1.154.344 alunos (Saviani, 2008).

O Ministério da Educação, preocupado com a democratização do acesso à educação superior, criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Com seus polos, esta iniciativa tem levado cursos superiores aos mais longínquos municípios deste Brasil. Segundo o texto, são mais de 150 mil matrículas para estudantes de educação à distância.

O mais antigo dos programas que proporciona internacionalização do ensino superior é o PEC - Programa Estudante Convênio. Ele surge antes das duas últimas Conferências Mundiais da Unesco sobre Educação Superior. Esta iniciativa tem sido dirigida aos países latino-americanos e africanos. Em casos de alunos com dificuldades financeiras, o PEC oferece uma bolsa adicional (Amaral, 2010).

Vale destaque a criação de duas universidades federais, ambas voltadas para a internacionalização. Primeiro a Unilab (Universidade da Integração da Lusofonia Afro- Brasileira), com sede em Redenção (CE), instituída para promover, ao mesmo tempo, a interiorização da educação superior e a integração com países africanos de língua portuguesa. Essa universidade mudou a paisagem social daquela região. Alunos africanos com sua ginga e alegria, costumes e crenças acrescentam ao costumes daquela região seu modo de viver. Há, assim, uma comunhão de cultura e um entrelaçamento de sotaques e culturas. A Unila (Universidade para a Integração Latino-Americana), foi criada com visão semelhante à Unilab, desta feita visando à

integração com países vizinhos da América do Sul. Sua sede fica em Foz de Iguaçu (PR), lugar estratégico na região da tríplice fronteira (Brasil, Argentina e Paraguai)

Ressalte-se, nesse momento, o Plano Nacional da Educação com suas metas bem definidas. Dentre estas destaca-se a de número 12, que reforça a importância de se aumentar o número de matrículas no nível superior. A meta 13 diz da qualidade da educação superior. A meta de número 14 refere-se na necessidade de se aumentar as matrículas na pós-graduação (PNA - MEC, 2025).

Há, ainda, grandes desafios. Com a expansão em curso, e com prazos e recursos, acompanhamento e avaliação periódica, os resultados desejados podem sair do papel e a internacionalização do ensino superior se tornar uma realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se estudar a historiografia da educação em nosso país, percebe-se facilmente dois grandes equívocos que se estabeleceram no berço: a resistência das elites em ver os menos favorecidos em uma escola de qualidade. Os donos do poder econômico não gostam de oportunidades para os outros. E depois as infundáveis reformas que desfazem o que foi feito, implantam novas estratégias para serem desfeitas quando da primeira oportunidade. A cada avaliação, com resultado não satisfatório, se implanta um programa ou um plano para 10 anos. Merece reflexão o aluno que nossa escola está formando. O liberalismo, com sua fome insaciável de poder e fazer consumir, tenta construir uma sociedade extremamente mercadológica, que é perigosa para a democracia (Campos, 2022). Perigosa porque transforma essa sociedade em uma sociedade extremamente competitiva, que aceita a desigualdade, que está bastante preocupada em cuidar de si, em que o indivíduo não tem tempo para a participação política, porque tem que trabalhar cada vez mais para que seja o melhor ou para que sobreviva para comer. A competitividade transforma o indivíduo em um autômato. Ser não pensante, cansado, que não desfruta dos resultados do seu trabalho. Os espaços democráticos são dominados pelo mercado.

O ensino superior, no Brasil, cresce nas universidades particulares. O setor privado abarca 75% do total de matrículas, apesar da expansão da universidade pública e dos institutos tecnológicos. Ações como a criação da Unilab e da Unila contribuem fortemente para a 'integração' do ensino superior, em que nações, por meio de tratados, reconheçam e respeitem iniciativas das universidades das nações amigas. O Plano Nacional de Educação, com suas metas desafiadoras, provoca ações arrojadas para que, nos prazos estabelecidos, a tal desejada internacionalização do ensino superior seja realidade, para felicidade de comunidades espelhadas pelo mundo.

A educação no Brasil, impregnada de "Compromisso Todos pela Educação", caminha para o mutismo, a formação de homens e mulheres que não exercitam a solidariedade e a empatia, já que estão sendo alimentados em um universo competitivo, voraz e desigual. Os autores dos textos trabalhados mostram o quanto

tem-se caminhado. Há, claramente, forças repulsoras que freiam os avanços. Há interesses mercadológicos, a mando do liberalismo, que, claramente, interferem nos conteúdos e programas de nossas escolas, que ‘vem de cima’. Grupo empresariais poderosos (Cia. Suzano, Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú- Social, Grupo Pão de Açúcar, Instituto Gerda, dentre outros) impõem modelos de avaliação (vide “Provinha Brasil”) para desacreditar a educação pública (Saviani, 2008).

A educação brasileira não precisa da intervenção de terceiros. Há exemplos de superação e êxito que, com devidos estudos, podem ser repetidos pelo Brasil. Deixemos a educação nas mãos dos educadores e os tratemos com respeito e dignidade. Os resultados aparecerão se acabarem as resistências, as descontinuidades e as intermináveis reformas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Marcelo Pereira do. **Política pública educacional e sua dimensão internacional: abordagens teóricas**. Educação e Pesquisa. São Paulo vol 36. 2010.
- BACALHAU, Priscilla. **Como Construir um Legado Educacional**. Folha de São Paulo. P. A3. 10.01.2025.
- BELLO, J.L. de P. **Educação no Brasil: A História de rupturas**. Disponível em: <https://www.ebah.com.br/content/ABAAAnLUAD/passo-a-passo-evolutivo-na-educacao-no-brasil-1549-aos-dias-atuais#>. Acesso: 03 de maio de 2024.
- BOTO, Carlota. **A Educação Pública em Alerta**. Jornal da USP. (<https://jornaldausp.usp.br>). 14.09.2022.
- CAMPOS, Rosana Soares. **Entrevista. Revista Arco**. UFSM. Atualizada 27/06/2022. DURKHEIM, Emile. História da Educação e das Doutrinas Pedagógicas. Ed. Paulus. SP. 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar**. Cadernos de Pesquisa.V. 46.jan/mar.2016.
- MELO, Josemeire Medeiros Silveira de. **História da Educação (Licenciatura em Matemática)**. MEC/CAPES/UAB/IFCE. 2ª ed. Fortaleza. 2012.
- PILETTI, Claudino & PILETTI, Nelson. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1990.
- PNA - MEC - Ministério da Educação. <https://portal.mec.gov.br>. Acesso: 02 de maio/2025.
- RISTOFF, Dilvo. **Cooperação Internacional no Ensino Superior: Tendências e Desafios**. Revista Geopantanal. UFMS/AGB. N. 21 p 87 - 104. jul/Dez. 2016.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP. Autores Associados, 2007

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas. Revista de Educação PUC - N. 24, p. 7 - 16. Campinas. Junho 2008.

TAMBARA, Elomar e ARRIADA, **Eduardo.[org]** **Coletânea de leis** sobre ensino primário e secundário no período imperial brasileiro: Lei de 1827; Reforma Couto Ferraz - 1854; Reforma Leôncio de Carvalho - 1879. Pelotas; Seiva.2005.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Aula: Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas.** Ed. Papyrus, SP. 2012.



Práticas Pedagógicas: Educação do Campo no Contexto de uma Sociedade Capitalista/Neoliberal

Pedagogical Practices: Rural Education in the Context of a Capitalist/Neoliberal Society

Jislayne Fidelis Felinto

Mestre em educação. Instituição de formação: Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Cristiane Gomes da Silva

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes - PPGOA. Instituição: Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Ladjane Fidelis Felinto Bizerra

Mestre em educação. Instituição de formação: Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Edivânia de Castro Pires

Mestre em educação. Instituição de formação: Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Tarciany Alves Pereira

Licenciatura em pedagogia -UPE campus Petrolina. Instituição de formação: Universidade de Pernambuco

Jessica Fidelis Felinto

Graduação em Psicopedagogia. Instituição de formação: Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Adriana de Lima Pontes

Graduada em Pedagogia. Instituição de formação: Fundação Universidade Estadual Vale do Acaraú

Luciana Sinézio da Silva

Especialista. Instituição de formação: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Boa Esperança

Simone Ferraz Pereira

Especialização em psicopedagogia. Instituição: Instituto de Ensino Superior da Paraíba - IESPA

Maria Juscilene Nestor da Silva

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes - PPGOA. Instituição: Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Jullienne Moura Costa

Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes - PPGOA. Instituição: Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Lidiane da Silva

Mestranda Programa de Pós-graduação em Educação. Instituição: Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Marta Betânia Lopes Soares Ferreira

Graduação em pedagogia e mestranda da Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes - PPGOA. Instituição: Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Resumo: Este estudo busca, por meio de um estudo bibliográfico, analisar as práticas pedagógicas alternativas, a exemplo da educação do campo, considerando o contexto neoliberal. Para isso, o artigo explorará as influências do neoliberalismo na educação contemporânea, examinando a expansão do neoliberalismo e seus impactos nas políticas educacionais, destacando como essas políticas afetam a educação, transformando-a em uma mercadoria orientada pelo mercado. Por fim, discute como as práticas pedagógicas

da educação do campo, podem ser uma alternativa para promover uma educação crítica e libertadora, indo na contramão das práticas pedagógicas de influência neoliberal.

Palavras-chave: neoliberalismo; educação do campo; práticas pedagógicas.

Abstract: This study seeks, through a bibliographical study, to analyze alternative pedagogical practices, such as rural education, considering the neoliberal context. To do so, the article will explore the influences of neoliberalism on contemporary education, examining the expansion of neoliberalism and its impacts on educational policies, highlighting how these policies affect education, transforming it into a commodity driven by the market. Finally, it discusses how the pedagogical practices of rural education can be an alternative to promote a critical and liberating education, going against the grain of neoliberal-influenced pedagogical practices.

Palavras-chave: neoliberalismo; educação do campo; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

Ao abordar as influências neoliberais nas práticas pedagógicas, é essencial entender o conceito de neoliberalismo. Embora seja um termo polissêmico, nesta pesquisa o neoliberalismo é compreendido como um modelo econômico que emergiu nos anos 1970 como resposta à crise enfrentada pelos países capitalistas (Andrade, 2019). O neoliberalismo ganhou força em 1989 com o Consenso de Washington, uma reunião que envolveu grandes entidades econômicas globais, estabelecendo diretrizes para os países dependentes, especialmente no que diz respeito à disciplina fiscal, privatizações e desregulação, dentre outros (Felinto, 2019).

No Brasil, essas reformas foram implementadas na década de 1990, impactando profundamente áreas como a educação. As políticas educacionais passaram a refletir os princípios neoliberais, focando no mercado de trabalho e privatizações. Essas mudanças transformaram a educação em uma mercadoria, orientada pelas leis do mercado, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, nº 9.394/1996, onde regulariza, no Brasil, a institucionalização do setor privado no âmbito educacional e o sistema de avaliação, gerando competitividade entre as instituições (Silva, 2011). Essa mesma LDB/96, com influências neoliberais, abre, no Art. 12, para a educação do campo, onde pesquisadores críticos se pauta para desenvolverem práticas pedagógicas alternativas, alinhada ao desenvolvimento da criticidade dos sujeitos e a transformação social. Isso quer dizer que a educação do campo se insere em um cenário de contradições, o que permite questionar: de que maneira as práticas pedagógicas alternativas, a exemplo da educação do campo, são desenvolvidas em um contexto neoliberal? Para isso, artigo busca, por meio de um estudo bibliográfico, analisar as práticas pedagógicas alternativas, a exemplo da educação do campo, considerando o contexto neoliberal, perpassando nas seguintes discussões:

As influências do neoliberalismo na educação contemporânea, a expansão do neoliberalismo e seus impactos nas políticas educacionais, destacando como essas políticas afetam a educação, transformando-a em uma mercadoria orientada

pelo mercado. Por fim, discute os desafios das práticas pedagógicas da educação do campo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, do tipo bibliográfica. A metodologia envolve uma revisão bibliográfica de estudos relevantes, análise documental de políticas educacionais, e um estudo de caso focado na aplicação de práticas pedagógicas do campo, com base na pesquisa de Bizerra *et al.* (2020); Franco (2016).

REFERENCIAL TEÓRICO

O tópico está estruturado de forma a apresentar uma análise crítica do Estado neoliberal e suas implicações nas políticas educacionais e práticas pedagógicas. Inicia-se com a explicação do Estado neoliberal, contextualizando-o dentro do sistema capitalista e suas transformações ao longo do tempo, especialmente após a crise dos anos 1970 e com a implementação do Consenso de Washington. Em seguida, explora como essas reformas afetaram a educação, destacando a privatização e a mercantilização do ensino, como também analisa as influências do neoliberalismo nas práticas pedagógicas. O objetivo do tópico é mostrar como o neoliberalismo moldou as políticas educacionais e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas, propondo uma reflexão crítica sobre esses impactos e suas conseqüências para a formação humana e social.

O Estado Neoliberal

É importante ressaltar que o Estado é um elemento e um instrumento essencial do capitalista e que ao longo da história, passou por mudanças a cada crise econômica. O Estado em que se busca situar nesta pesquisa, se insere no contexto neoliberal. Esse Estado, segundo Mascaro (2013), é uma manifestação das formas sociais capitalistas, que moldam as interações econômicas, políticas e jurídicas dentro do sistema capitalista, desempenhando um papel central na manutenção da estabilidade e coerção das relações capitalistas. O Estado, por manter a estabilidade e a coerção capitalista, não é neutro; pelo contrário, ele é um derivado necessário da reprodução capitalista, garantindo a universalidade das trocas mercantis e a conformação das subjetividades jurídicas.

E na fase do capitalismo neoliberal, esse Estado não é diferente. A ascensão do neoliberalismo, particularmente após a crise estrutural dos anos 1970, traz elementos, como descrito por Andrade (2019), como uma estratégia política destinada a reforçar e expandir a hegemonia de classe em nível global.

A estratégia para expandir a hegemonia em nível global, foi quando em 1989, o Consenso de Washington, considerado como um marco para a economia mundial,

buscou implementar variadas medidas aos países capitalistas. Este consenso reuniu grandes entidades da economia mundial, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), com principal objetivo de restabelecer medidas incluíam a disciplina fiscal, priorização dos gastos públicos, reforma tributária, liberalização financeira e comercial, regime cambial, investimento estrangeiro direto, privatização, desregulação e proteção da propriedade intelectual.

Essas diretrizes foram especialmente impostas a países dependentes, como o Brasil, que foi necessário ajustar suas economias para se alinhar às novas regras, tendo em contrapartida, trocas que envolviam acesso a empréstimos do FMI, mesmo com altos juros, o que muitas vezes agravava suas dificuldades econômicas (Felinto, 2019).

É esse cenário que marca a fase do neoliberalismo, onde os organismos multilaterais aplicavam regras a todos os países capitalistas, impactando de sobremaneira os países com forte dependência econômica, impelidos a reorganizar suas economias conforme as novas regras (Negrão, 1998). Essas mudanças, fez com que ocorressem reformas do Estado, como foi o caso do Brasil, como explica Felinto (2019, p. 36).

Foi no período de 1990 que as políticas instituídas pelo Consenso de Washington se solidificaram, impulsionando a reforma do Estado nacional, a partir do novo papel no gerenciamento, no desenvolvimento econômico e social. Com estas solidificações, foi reforçado o projeto político e econômico neoliberal, visando às mudanças na área administrativa do Estado. É nesse sentido, que o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, publicado em 1995, passou a restabelecer uma administração, dita como, rígida e ineficiente, denominada Administração Pública Burocrática, para Administração Pública Gerencial, com o discurso da flexibilidade e eficiente.

Tais reformas afetaram diversas áreas, incluindo a educação, especificamente nas políticas educacionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, trazendo um caráter neoliberal, como: descentralização da educação, transferindo responsabilidades da União para estados e municípios; como também, a ênfase na gestão e na avaliação, com foco em indicadores de desempenho, na busca por eficiência e controle de resultados e participação da iniciativa privada na educação, permitindo a criação de escolas privadas e a oferta de serviços educacionais por empresas, dentre outros, segundo Almeida e Justino (2018).

Os desdobramentos do Estado neoliberal nas políticas educacionais, resultou em processos intensos de privatização da educação, através de alianças público-privadas, visando o atendimento às necessidades do mercado, em vez de priorizar o desenvolvimento humano integral. Nessa lógica, emerge um paradoxo, a educação, como direito social, mas, em contrapartida, passa a ser tratada também como uma mercadoria, sujeita às leis do mercado nacional e internacional.

As reformas promovidas enfatizavam a eficiência e a competitividade, priorizando uma educação voltada para o mercado, que poderia desconsiderar as

especificidades culturais e sociais de cada região. Sob a perspectiva das mudanças na governança interna, no papel do Estado e na sua interação com o setor privado, o neoliberalismo provocou transformações significativas na educação. A dependência dos governos nacionais das exigências políticas e econômicas dos organismos multilaterais tornou esses países ainda mais vulneráveis às decisões internacionais. É por isso que, a educação passou a ser vista como uma mercadoria a serviço das leis do mercado internacional, trazendo desafios significativos para a preservação da identidade cultural e para a promoção de uma educação crítica e libertadora, que valorize as raízes locais e promova a cidadania em um contexto globalizado.

Todas essas mudanças na educação que se aliou com mercado, se submetendo os organismos multilaterais, vai refletir nas práticas pedagógicas, o que abrirá para próxima discussão, com o seguinte questionamento: de que modo os impactos desse novo estágio do capitalismo refletem nas práticas pedagógicas?

Estado Neoliberal na Educação e Suas Influências nas Práticas Pedagógicas

A lógica neoliberal foi ainda mais fortalecida na Conferência Mundial de 1990, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), constando nesse documento, o fortalecimento das alianças entre o setor público e o privado como um meio necessário para aprimorar o setor educacional em todos os níveis. A articulação entre esses setores consta no artigo 9 da Declaração que enfatizou a importância de mobilizar recursos, incluindo fontes privadas para atender às necessidades básicas de aprendizagem.

Essas diretrizes é reflexo de uma agenda neoliberal que, segundo Sander (2008), passou a moldar as reformas educacionais, com foco na modernização, na descentralização e a competitividade, com influências do que vem sendo ditado pelas Organizações como a UNESCO, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o próprio Banco Mundial que desempenharam papéis centrais nesse processo, como foi visto no tópico anterior.

Todas essas mudanças na educação que se aliou com mercado, se submetendo os organismos multilaterais, refletiu nas práticas pedagógicas. É como diz Franco (2016), as práticas pedagógicas contemporâneas tendem a seguir um modelo técnico-científico, alinhado à lógica neoliberal, que prioriza a eficiência e a preparação para o mercado de trabalho, muitas vezes em detrimento de processos formativos mais humanizadores e críticos.

Esse tipo de prática pedagógica, tem influência nas concepções pedagógicas de Johann Friedrich Herbart, que traz em seus ensinamentos uma pedagogia como uma ciência, porém, rígida e restritiva, focada principalmente na instrução e na racionalidade científica, limitando-se apenas ao observável no ensino, segundo Franco (2016). Uma concepção que levou a práticas pedagógicas contemporâneas centradas na transmissão de informações e conteúdos instrucionais, difundidas mundialmente em diversas interpretações técnico-científicas. Se trata de uma prática pedagógica que se insere em uma pedagogia fundamentada no empirismo

e positivismo, foca na objetividade e eficiência dos processos de instrução (Franco, 2016).

Mas Franco (2016), como também esta pesquisa, defende uma concepção alternativa de pedagogia baseada em uma epistemologia crítico-emancipatória. Esta visão crítico-emancipatória, considera a pedagogia uma prática social reflexiva e crítica, focada na formação humana e na transformação social. Tal perspectiva, entretanto, tem se afastado das práticas educativas contemporâneas, que estão se tornando cada vez mais instrucionais e preparatórias para avaliações externas, limitando o potencial de formação e humanização. Essa perspectiva é baseada na dialética marxista, onde vê a educação como uma práxis transformadora e politicamente engajada, focada na formação de indivíduos conscientes de seu papel social e histórico (Franco, 2016).

Por isso que, com base nesta perspectiva que busca-se trazer no próximo tópico formas de desenvolver práticas pedagógicas alternativas com base na epistemologia crítico-emancipatória.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para este tópico, é importante levantar o seguinte questionamento: o que é prática pedagógica? Com base em Franco (2016), a prática pedagógica pode ser compreendida como um conjunto de ações intencionais e organizadas para atender às expectativas educacionais de uma determinada sociedade. Essas práticas, segundo o autor, muitas vezes dependem de pactos sociais, que podem surgir por meio da adesão voluntária, da negociação entre os diversos atores educacionais ou, ainda, por imposições das políticas educacionais.

No contexto brasileiro, os professores possuem certa autonomia para desenvolver práticas pedagógicas que atendam melhor às necessidades de seus alunos, levando em consideração o contexto local, como a comunidade e as características individuais dos estudantes. Essa autonomia é garantida pelo Artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), que estabelece que os estabelecimentos de ensino têm a incumbência de:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; (Brasil, 1996).

Ainda que o Art. 28 da LDB/96 não represente, em si, um marco legal de orientação crítico-emancipatória, ele reconhece a necessidade de adequações

pedagógicas às especificidades das populações do campo. Essa previsão normativa, embora limitada, tem sido mobilizada por educadores, movimentos sociais e pesquisadores como uma brecha legal que possibilita a construção de práticas pedagógicas alternativas. Tais práticas, fundamentadas nos princípios da Educação do Campo, dialogam com matrizes epistemológicas da educação popular e da pedagogia crítica. É justamente no tensionamento entre as margens permitidas pela legislação e a ação política dos sujeitos do campo que emergem propostas educativas capazes de desafiar os modelos hegemônicos vinculados ao ideário neoliberal. Nesse sentido, o Art. 28 da LDB/96, ao tratar da oferta de educação básica para as populações rurais, torna-se um ponto de apoio para iniciativas que visam uma educação contextualizada e socialmente comprometida.

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996).

Embora o contexto das políticas educacionais brasileiras, especialmente a partir dos anos 1990, tenha sido amplamente influenciado por diretrizes neoliberais — como a descentralização, a racionalização de recursos e a responsabilização —, é possível identificar, em meio a esse cenário, tensões e disputas normativas que refletem a atuação de diferentes sujeitos políticos, como movimentos sociais e setores da sociedade civil. O Art. 28 da LDB/96 é um exemplo disso. Ele não representa, por si só, uma ruptura com a lógica neoliberal, mas sim uma conquista dos movimentos sociais do campo, que conseguiram inserir no texto legal o reconhecimento das especificidades da educação rural.

Esse estudo estabelece que os sistemas de ensino devem realizar adaptações à realidade do campo, como a adequação dos conteúdos curriculares, do calendário escolar e da organização pedagógica às condições locais. Trata-se, portanto, de um dispositivo legal que abre espaço para práticas pedagógicas contextualizadas, sustentadas por epistemologias críticas, mesmo que inseridas em um sistema educacional permeado por racionalidades gerenciais. Assim, o Art. 28 reflete menos uma contradição e mais uma disputa política por projetos educacionais distintos, revelando as brechas legais pelas quais propostas como a Educação do Campo têm buscado se consolidar.

É nesse espaço de disputa e possibilidade que se insere a Educação do Campo, cuja proposta pedagógica está ancorada em uma base epistemológica crítico-emancipatória. A partir dessa perspectiva, busca-se construir uma prática pedagógica reflexiva, crítica e transformadora, em diálogo com as realidades locais e as lutas históricas dos povos do campo. Como afirmam Marques e Valente (2014), a Educação do Campo nasce da luta pela terra e pelo direito de permanência no

campo com acesso a uma educação de qualidade que dialogue com os modos de vida e saberes locais. Segundo os autores, trata-se de uma proposta que adota os princípios da Educação Popular, valorizando saberes diversos e promovendo uma formação humana integral, ancorada na valorização da vida, da cultura, na construção de uma consciência crítica e no compromisso com a transformação social. Além disso, destaca-se sua valorização da agricultura familiar e da soberania alimentar, posicionando-se contra o agronegócio e os latifúndios que ameaçam o meio ambiente. A Educação do Campo defende, ainda, a autonomia e a solidariedade entre agricultores, incentivando práticas como a conservação e a troca de sementes por meio de bancos comunitários e feiras agroecológicas.

Esse tipo de educação tem como princípios, segundo Bizerra, Batista e Felinto (2023): a formação humana integral; a valorização dos diferentes saberes no processo educativo; a organização do trabalho pedagógico voltada às especificidades do campo — incluindo a estrutura curricular e o tempo pedagógico —; e a educação como estratégia de desenvolvimento sustentável.

Tais princípios são reafirmados no Decreto nº 7.352/2010, que estabelece diretrizes para a política de educação do campo, destacando a necessidade de respeito à diversidade rural em suas dimensões sociais, culturais, ambientais, políticas, econômicas, de gênero, geracionais e étnico-raciais. O decreto também incentiva a formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, bem como o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação adequadas às realidades rurais. Além disso, valoriza a identidade da escola do campo, por meio da construção de propostas pedagógicas com conteúdos e metodologias apropriadas, e defende o controle social da qualidade da educação, com participação ativa das comunidades e movimentos sociais do campo.

Esses princípios formam a base para a identidade e o funcionamento das escolas do campo, promovendo uma educação contextualizada, significativa e enraizada nas realidades locais.

Entretanto, a pesquisa de Bizerra *et al.* (2020), realizada na Escola Municipal Vovó Vina, evidencia os desafios concretos da implementação dessa proposta em um cenário educacional marcado por políticas neoliberais. Ainda que a escola apresentasse práticas pontuais que dialogavam com os princípios da Educação do Campo — como ações relacionadas à sustentabilidade, projetos interdisciplinares e valorização cultural local —, a pesquisa revelou que essas iniciativas eram esporádicas e pouco sistematizadas. Além disso, os resultados indicaram o quanto o sistema interfere em um trabalho pedagógico fundamentado em uma base epistemológica crítico-emancipatória.

A ausência de uma visão crítica sistemática, por exemplo, apareceu nas entrevistas com membros da comunidade escolar, nas quais a educação era percebida como um favor, e não como um direito. Ademais, a participação coletiva e o diálogo, apesar de presentes em alguns momentos, não se configuravam como prática estruturante do cotidiano escolar. O desenvolvimento de identidades locais e saberes comunitários também ocorria de forma ocasional, sem se consolidar como eixo central da proposta pedagógica.

Dessa forma, ao buscar responder à pergunta orientadora — de que maneira as práticas pedagógicas alternativas, como a Educação do Campo, são desenvolvidas em um contexto neoliberal? —, o estudo de Bizerra *et al.* (2020) evidencia que, mesmo com brechas legais e iniciativas internas voltadas à construção de uma educação mais contextualizada e transformadora, a efetivação dessa proposta enfrenta fortes limitações. Tais limitações, ainda que não tenham sido diretamente abordadas na pesquisa de Bizerra *et al.* (2023), podem estar relacionadas, em grande parte, à ausência de uma formação continuada crítica, que possibilite aos docentes a compreensão profunda dos princípios que norteiam a Educação do Campo e sua articulação com a prática pedagógica cotidiana. Sem essa base formativa, a proposta tende a se concretizar de forma pontual, desvinculada de um projeto político-pedagógico estruturante.

Outro fator que restringe a consolidação dessa prática é a intensa pressão das demandas externas. A sobrecarga de avaliações padronizadas, como as aplicadas por sistemas estaduais e nacionais, direciona o ensino para a preparação de estudantes com foco em desempenho e recompensas institucionais. Isso gera uma inversão de prioridades, dificultando a implementação de práticas pedagógicas com caráter emancipatório e crítico. Ou seja, a efetivação de práticas pedagógicas com base em uma perspectiva emancipatória e crítica pode estar sendo limitada por uma estrutura educacional que, direta ou indiretamente, negligencia a formação continuada docente e reforça um sistema de avaliação voltado mais para a reprodução de conteúdo do que para o desenvolvimento do pensamento crítico. Tais inferências, embora não afirmadas pela pesquisa de Bizerra *et al.* (2020), sinalizam hipóteses relevantes que merecem ser exploradas em investigações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, ancorada em um estudo bibliográfico, procurou refletir sobre os impactos do neoliberalismo nas práticas pedagógicas, com ênfase nas contradições que emergem quando tais práticas se desenvolvem em contextos de resistência, como a educação do campo. O cenário investigado foi o da reconfiguração das políticas educacionais brasileiras a partir da década de 1990, quando o país incorporou com mais intensidade os princípios neoliberais preconizados pelo Consenso de Washington e pelos organismos multilaterais. Essas reformas promoveram a mercantilização da educação, a flexibilização da gestão pública e a valorização de modelos avaliativos competitivos e padronizados.

Diante desse cenário, emergiu uma problemática central: como práticas pedagógicas alternativas, como as da educação do campo, podem resistir e se afirmar em um contexto neoliberal, cuja lógica prioriza a eficiência, a produtividade e a adaptação ao mercado em detrimento da formação crítica, emancipatória e contextualizada? A pesquisa demonstrou que o modelo educacional hegemônico imposto por esse contexto tende a esvaziar o papel social da educação, transformando-a em instrumento técnico, reduzido à preparação para o mercado de trabalho e à lógica de desempenho.

No entanto, a educação do campo se apresenta como um campo fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas contra-hegemônicas, fundamentadas na valorização dos saberes populares, das identidades locais e no compromisso com a transformação social. Mesmo amparada por uma legislação ambígua — como a LDB/96 — que, ao mesmo tempo em que abre espaço para experiências pedagógicas alternativas, também reforça os princípios da lógica de mercado, a educação do campo se firma como um espaço de resistência.

Essa resistência demonstra que, mesmo diante de fortes imposições neoliberais, é possível construir experiências educativas pontuais alinhadas aos princípios da educação do campo. A pesquisa de Bizerra *et al.* (2020) evidenciou que, embora existam discursos e propostas que se distanciem desses princípios, também há importantes aproximações no cotidiano escolar. No entanto, o projeto da educação do campo, em sua totalidade, ainda não se efetiva plenamente.

Esse não cumprimento integral pode estar relacionado a uma estrutura educacional que, direta ou indiretamente, negligencia a formação continuada dos docentes e reforça um sistema de avaliação centrado na reprodução de conteúdo, em detrimento do desenvolvimento do pensamento crítico. Embora tais inferências não sejam conclusões diretas da pesquisa de Bizerra *et al.* (2020), elas se apresentam como hipóteses relevantes que merecem ser aprofundadas em investigações futuras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vitor Sergio de; JUSTINO, Rogério. **O contexto neoliberal na formulação e na promulgação da LDB de 1996.** Cadernos da Fucamp, v. 17, n. 31, p. 125-136, 2018.

ANDRADE, Daniel Pereira. **O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais.** Revista Sociedade e Estado – Volume 34, Número 1, P. 212- 239. Janeiro/Abril 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyfDLystcfKXNSPTLpsCnZp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BIZERRA, Ladjane Fidelis Felinto; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; FELINTO, Jislayne Fidelis. **Práticas pedagógicas com os princípios da educação do campo: um estudo de caso na Escola Vovó Vina em Santa Rita-PB.** Revista Cocar, Belém, v. 18, n. 36, p. 1-19, 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm. Acesso em: 28 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jan. 2023.

FELINTO, Jislayne Fidelis. **Ensino Superior Privado: a Permanência dos estudantes que ingressaram por Políticas de Financiamento Estudantil – FIES e Programa Universidade Para Todos – PROUNI.** Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

MASCARO, Alysso Leandro. **Estado e forma política.** São Paulo: Boitempo, 2013.

NEGRÃO, J. J. **Para conhecer o neoliberalismo.** São Paulo: Publisher Brasil, 1998.

SILVA, Maria das Graças Martins. **Políticas Educacionais: faces e interfaces da democratização.** Ed. UFMT, 2011.

SOUZA, Eliezer Pacheco de. **Prática Pedagógica: reflexões e perspectivas.** São Paulo: Editora Contexto, 2009.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.



Desafios e Oportunidades na Implementação de Práticas Inclusivas para Alunos com TDHA da Escola Madre Paulina - Tucano/Bahia

Challenges and Opportunities in the Implementation of Inclusive Practices for Students with ADHD at Madre Paulina School - Tucano/Bahia

Claudeir Manoel da Silva

Graduado em Letras com Inglês - CESVASF. Mestrando em Educação - UneaAtlântico

Resumo: A implementação de práticas inclusivas para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é um dos grandes desafios enfrentados pela educação pública brasileira. Este artigo tem como foco analisar esse cenário na Escola Madre Paulina, localizada em Tucano, Bahia, destacando os principais entraves e potencialidades observados no cotidiano escolar. A partir de dados empíricos coletados por meio de entrevistas e questionários aplicados a 25 professores da instituição, identificou-se que a ausência de formação específica, o suporte institucional limitado e a sobrecarga de trabalho constituem os maiores desafios enfrentados pelos docentes. Por outro lado, foi evidenciada uma disposição significativa dos educadores em aprender e transformar suas práticas, bem como a adoção espontânea de estratégias criativas de inclusão. Com base nesses achados, discute-se a importância de ações formativas contínuas, sensíveis ao contexto local, que valorizem a escuta e o protagonismo docente na construção de uma escola mais acolhedora e inclusiva.

Palavras-chave: TDAH, educação inclusiva; formação docente; escola pública; práticas pedagógicas.

Abstract: The implementation of inclusive practices for students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) is one of the major challenges faced by Brazilian public education. This article focuses on analyzing this scenario at the Madre Paulina School, located in Tucano, Bahia, highlighting the main obstacles and potential observed in the school routine. Based on empirical data collected through interviews and questionnaires administered to 25 teachers at the institution, it was identified that the lack of specific training, limited institutional support, and work overload constitute the greatest challenges faced by teachers. On the other hand, a significant willingness of educators to learn and transform their practices was evidenced, as well as the spontaneous adoption of creative inclusion strategies. Based on these findings, the importance of continuous training actions, sensitive to the local context, that value listening and teacher protagonism in building a more welcoming and inclusive school is discussed.

Keywords: ADHD; inclusive education; teacher training; public school; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) permanece como um ponto crítico e urgente na agenda

educacional brasileira. Esse transtorno, caracterizado por desatenção, hiperatividade e impulsividade, impacta diretamente o desempenho acadêmico e o convívio social dos estudantes, exigindo adaptações específicas no ambiente escolar para promover um aprendizado efetivo e uma convivência harmoniosa (Santos, 2022; Lima, 2023). No contexto nacional, embora haja avanços na legislação e nas políticas públicas que garantem o direito à educação inclusiva, a implementação prática dessas normas ainda enfrenta barreiras significativas, como a falta de formação adequada dos profissionais da educação e a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados (Rinaldi & Cantero, 2024).

A Escola Madre Paulina, situada no município de Tucano, Bahia, exemplifica essa realidade complexa. Apesar de contar com uma equipe pedagógica comprometida e sensível às demandas dos alunos com necessidades especiais, o processo de adaptação das práticas educacionais para atender de forma inclusiva os estudantes com TDAH ainda enfrenta desafios expressivos. Entre eles, destacam-se dificuldades estruturais, como a falta de materiais didáticos específicos, e formativas, incluindo a necessidade de capacitação contínua dos professores para o desenvolvimento de metodologias eficazes e acolhedoras (Venâncio, 2023; Barbero, 2022).

Neste cenário, compreender como os professores da Escola Madre Paulina percebem, enfrentam e superam essas barreiras torna-se essencial para identificar estratégias pedagógicas que favoreçam a inclusão plena desses alunos. Além disso, é fundamental reconhecer as oportunidades de transformação que emergem deste contexto, as quais podem contribuir para a construção de práticas educacionais mais flexíveis, participativas e alinhadas às necessidades da neurodiversidade. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios enfrentados e as possibilidades de inovação pedagógica no processo de inclusão de alunos com TDAH na Escola Madre Paulina, contribuindo para a reflexão e aprimoramento das práticas inclusivas no âmbito escolar.

DESAFIOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TDAH

A inclusão escolar de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) apresenta múltiplos desafios que vão além das dificuldades inerentes ao próprio transtorno, abrangendo aspectos comportamentais, cognitivos e sociais que impactam diretamente o processo de aprendizagem e a convivência em sala de aula. O TDAH se caracteriza por sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade, os quais podem comprometer a capacidade do estudante em manter o foco nas atividades, seguir rotinas estabelecidas e interagir de maneira adequada com professores e colegas (Santos, 2022). Esses sintomas demandam uma adaptação constante das estratégias pedagógicas, o que nem sempre ocorre de forma satisfatória devido à preparação limitada das instituições e dos profissionais envolvidos no ensino.

Santos (2022) destaca que a falta de formação específica dos professores sobre o TDAH e suas particularidades configura um dos principais obstáculos

para a efetivação da inclusão. A ausência de conhecimentos aprofundados gera preconceitos, mitos e, conseqüentemente, a implementação inadequada ou insuficiente de recursos pedagógicos, prejudicando o desenvolvimento acadêmico e emocional dos alunos. Nesse sentido, a escola precisa ir além da mera aceitação formal da inclusão, promovendo capacitações contínuas e ações de sensibilização para que o corpo docente esteja apto a reconhecer as necessidades específicas desses estudantes e a responder de maneira adequada.

Além das dificuldades próprias do TDAH, a presença de comorbidades, como o transtorno opositor desafiador, agrava ainda mais o cenário, aumentando a complexidade do atendimento educacional. Dos Santos *et al.* (2023) afirmam que essa coexistência requer estratégias pedagógicas diferenciadas, que conciliem a gestão de comportamentos desafiadores com o estímulo ao aprendizado, de forma a minimizar conflitos e promover um ambiente escolar mais harmonioso. O manejo inadequado desses aspectos pode levar ao isolamento do aluno e à repetição de dificuldades, tanto acadêmicas quanto sociais.

Outro desafio significativo reside nas relações interpessoais entre alunos com TDAH e seus pares neurotípicos. Jorge (2024) ressalta que, muitas vezes, a falta de sensibilização e preparo do corpo docente e dos próprios estudantes para lidar com a neurodiversidade dificulta a construção de vínculos positivos. Essa situação pode resultar em exclusão social, bullying e marginalização do aluno com TDAH, afetando não só seu desempenho escolar, mas também sua autoestima e bem-estar emocional. Para reverter esse quadro, é imprescindível que a escola promova práticas inclusivas que incentivem o respeito às diferenças e a colaboração entre todos os estudantes, criando um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e equitativo.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E METODOLOGIAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM TDAH

As práticas pedagógicas adaptadas desempenham papel fundamental para assegurar uma inclusão escolar efetiva e significativa dos alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A adoção de metodologias que consideram a neurodiversidade e as necessidades específicas desses estudantes possibilita a construção de um ambiente educacional mais acolhedor, participativo e produtivo, contribuindo para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos (Amador, Dantas & Rodrigues, 2021). Reconhecer que cada criança apresenta características únicas e que o TDAH se manifesta de formas variadas é essencial para que as práticas pedagógicas sejam moldadas conforme essas particularidades.

Nesse contexto, Barbero (2022) destaca a relevância de estratégias pedagógicas que envolvem o uso de jogos, atividades lúdicas e o estabelecimento de rotinas claras e previsíveis, que facilitam a organização do tempo e das tarefas, promovendo maior engajamento dos estudantes com TDAH. Tais métodos não só capturam a atenção e motivação dos alunos, como também contribuem para a

regulação comportamental, minimizando episódios de dispersão e hiperatividade dentro da sala de aula. O ambiente estruturado e interativo favorece a participação ativa e o aprendizado significativo, criando condições para que esses alunos desenvolvam seu potencial.

Complementando essa perspectiva, Tancrede (2024) enfatiza que processos colaborativos e a utilização de jogos teatrais constituem ferramentas poderosas para a promoção da socialização e inclusão escolar. Ao envolver os estudantes em atividades que estimulam a criatividade, o trabalho em grupo e o protagonismo, essas práticas possibilitam que os alunos com TDAH se sintam valorizados e integrados ao coletivo, fortalecendo sua autoestima e relações interpessoais. A abordagem colaborativa favorece o respeito à diversidade e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que são fundamentais para o sucesso escolar e pessoal.

Adicionalmente, Lima (2023) reforça que a personalização das práticas pedagógicas, aliada à flexibilização curricular, pode ser decisiva para minimizar as dificuldades comuns aos alunos com TDAH, como a falta de concentração, a impulsividade e a hiperatividade. Ao ajustar o ritmo, os conteúdos e os modos de avaliação às necessidades individuais, a escola possibilita uma experiência educacional mais justa e eficaz. Essa flexibilidade permite que o aluno avance conforme suas próprias capacidades, reduzindo a frustração e o abandono escolar, e promovendo a inclusão em sua aceção mais ampla e humanizada.

Ao flexibilizar o currículo, a escola não apenas reconhece as diferenças, mas valoriza o potencial individual de cada aluno, oferecendo condições para que ele possa progredir no seu próprio ritmo. Essa abordagem humaniza o processo educacional, tornando-o mais inclusivo e eficaz. Ela rompe com o modelo tradicional que privilegia a uniformidade e o padrão único de aprendizagem, ampliando as possibilidades para que os alunos com TDAH se sintam acolhidos e capazes de alcançar seus objetivos.

Essa personalização implica, ainda, em repensar os instrumentos de avaliação, de modo a permitir que o aluno demonstre suas habilidades e conhecimentos de formas variadas. Provas escritas tradicionais podem não refletir adequadamente o aprendizado de estudantes com dificuldades de concentração, por exemplo. Assim, avaliações orais, projetos, trabalhos em grupo e atividades práticas podem ser alternativas mais justas e alinhadas com as capacidades desses alunos. Esse processo exige flexibilidade por parte dos professores e da escola como um todo, que precisam estar abertos a experimentar novas metodologias e ajustar seus processos pedagógicos conforme as necessidades detectadas.

Outro ponto fundamental é a formação contínua e específica dos professores para que possam desenvolver competências que os habilitem a lidar com a diversidade em sala de aula. A formação inicial, muitas vezes, não contempla de forma adequada as demandas da neurodiversidade, o que deixa os docentes despreparados para identificar e responder às necessidades dos alunos com TDAH. Investir em capacitações periódicas, com foco prático e reflexivo, contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, além de fortalecer a confiança dos professores no exercício da sua função.

Além disso, a promoção de um ambiente escolar acolhedor, que valorize o respeito mútuo, o diálogo e o apoio emocional, é essencial para o sucesso da inclusão. Os estudantes com TDAH, ao se sentirem compreendidos e valorizados, tendem a apresentar maior disposição para aprender e participar das atividades escolares. A afetividade e o suporte emocional promovem um clima de segurança e pertencimento, reduzindo a ansiedade e o estresse que muitas vezes acompanham esses alunos, o que por sua vez contribui para a melhoria do rendimento acadêmico e das relações interpessoais.

A participação ativa da família nesse processo também não pode ser negligenciada. A escola e a família precisam estabelecer uma parceria sólida e contínua, na qual haja troca constante de informações, apoio mútuo e construção conjunta de estratégias pedagógicas e comportamentais. A presença e o envolvimento dos familiares fortalecem o suporte ao aluno, promovendo a continuidade das ações iniciadas na escola e potencializando os resultados. Essa colaboração integral é fundamental para superar as barreiras enfrentadas pelo estudante, promovendo sua autonomia e desenvolvimento integral.

A CONSTRUÇÃO DE PARCERIAS ENTRE ESCOLA E FAMÍLIA PARA O SUCESSO DA INCLUSÃO

A participação ativa da família constitui um componente indispensável para o êxito das práticas inclusivas voltadas para alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A construção de alianças sólidas entre a escola e o ambiente familiar potencializa significativamente o acompanhamento pedagógico e comportamental desses estudantes, criando um espaço de diálogo e colaboração que beneficia diretamente o processo de inclusão (Rinaldi & Cantero, 2024). Quando a família está envolvida, é possível estabelecer estratégias conjuntas que promovam a continuidade do suporte oferecido na escola, ampliando as chances de sucesso acadêmico e social dos alunos.

Venâncio (2023) enfatiza que o engajamento familiar transcende a mera participação em reuniões ou eventos escolares, sendo fundamental para a criação de um ambiente educacional mais compreensivo e sensível às especificidades dos alunos com TDAH. O apoio emocional e a compreensão por parte dos familiares influenciam positivamente a motivação e a autoestima da criança, elementos essenciais para o desenvolvimento de habilidades e a superação de dificuldades inerentes ao transtorno. Essa cooperação promove uma rede de suporte que fortalece o vínculo entre a escola, o aluno e sua família, fomentando um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

De Lima, Castro e Sousa Queiroz (2025) destacam, por meio de relatos de experiências exitosas, que a parceria entre professores e familiares contribui não só para a melhoria do desempenho acadêmico, mas também para o aumento da autoestima e do bem-estar geral dos estudantes com TDAH. Essa interação colaborativa permite a troca de informações relevantes, o alinhamento de

expectativas e a adaptação de estratégias pedagógicas e comportamentais tanto no contexto escolar quanto no domiciliar. Assim, o envolvimento da família configura-se como um elemento estratégico para potencializar as ações inclusivas, facilitando a construção de trajetórias escolares mais positivas e eficazes para esses alunos.

Além disso, essa parceria entre professores e familiares fortalece significativamente o vínculo afetivo entre a criança ou adolescente e os ambientes que frequenta, especialmente a escola e o lar. Esse fortalecimento é fundamental para proporcionar maior segurança emocional ao aluno, fator que se mostra decisivo para sua motivação e engajamento no processo de aprendizagem. Quando o estudante se sente compreendido e apoiado tanto no contexto escolar quanto no familiar, ele desenvolve uma autoestima mais sólida, o que contribui para enfrentar as dificuldades inerentes ao TDAH de maneira mais resiliente e confiante.

A atuação conjunta entre escola e família também possibilita a criação de uma rede de suporte efetiva, que vai além da simples transmissão de informações. Trata-se de um canal de comunicação aberto e constante, no qual pais e professores compartilham observações, avanços, desafios e estratégias que se mostraram eficazes ou precisam ser ajustadas. Essa troca contínua permite que ambos os lados estejam alinhados em relação às expectativas quanto ao desempenho acadêmico e comportamento do aluno, evitando desencontros e frustrações que podem surgir da falta de comunicação ou do desconhecimento das particularidades do estudante.

Por fim, a colaboração estreita entre professores e familiares se configura como um elemento estratégico imprescindível para o sucesso das práticas inclusivas voltadas para alunos com TDAH. Essa sinergia não apenas potencializa as ações desenvolvidas no ambiente escolar, mas também fortalece a construção de trajetórias escolares mais positivas, duradouras e eficazes, permitindo que esses estudantes superem barreiras e conquistem seu pleno desenvolvimento. Portanto, promover e investir nesse diálogo permanente e construtivo é um caminho essencial para garantir uma inclusão verdadeiramente significativa, que respeite as especificidades de cada aluno e valorize seu protagonismo no processo educativo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com enfoque participativo, fundamentada na necessidade de compreender, de forma sensível e aprofundada, os desafios e oportunidades enfrentados por professores da Escola Madre Paulina, localizada em Tucano, Bahia, no processo de inclusão de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). A escolha por essa abordagem se justifica pela intenção de captar, além dos dados objetivos, as percepções, sentimentos e experiências dos profissionais envolvidos diretamente com a realidade escolar.

A investigação foi conduzida com um grupo de 25 educadores da instituição, entre os quais se incluíram professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, bem como membros da equipe gestora, como diretora, vice-diretora,

coordenadora pedagógica e supervisoras escolares. Todos os participantes atuam cotidianamente com alunos diagnosticados com TDAH ou com comportamentos indicativos do transtorno, o que garantiu a pertinência e a relevância das informações obtidas.

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos principais: um questionário com perguntas abertas e fechadas, e entrevistas semiestruturadas. O questionário teve o objetivo de mapear o perfil dos docentes, seu nível de formação, experiências anteriores com alunos com TDAH e as estratégias pedagógicas utilizadas. Já as entrevistas, aplicadas de forma individual, buscaram aprofundar a compreensão sobre os sentimentos, dificuldades e sugestões dos educadores diante da inclusão desses alunos. A combinação desses instrumentos permitiu uma triangulação dos dados, contribuindo para a robustez da análise.

A seleção dos participantes se deu por critério intencional, considerando profissionais que atuam diretamente com turmas que incluem alunos com TDAH. A coleta foi realizada no próprio ambiente escolar, durante o período letivo, em horários previamente acordados com a equipe gestora, respeitando-se os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, incluindo o consentimento livre e esclarecido dos participantes.

Os dados foram organizados por meio da categorização temática, conforme as orientações da análise de conteúdo proposta por Bardin. A análise buscou identificar padrões, recorrências e significados nas falas dos participantes, sem reduzir a complexidade das experiências relatadas. O processo interpretativo foi realizado à luz do referencial teórico sobre educação inclusiva, formação docente e práticas pedagógicas voltadas ao TDAH, permitindo uma articulação crítica entre os achados empíricos e os estudos da área.

Dessa forma, a metodologia adotada neste trabalho possibilitou não apenas a sistematização de dados concretos sobre a realidade vivida na Escola Madre Paulina, mas também a valorização da escuta dos professores enquanto sujeitos ativos na construção de práticas inclusivas. A pesquisa, assim, posiciona-se como um exercício de diálogo entre teoria e prática, entre os dados e as vozes que os produzem.

RESULTADOS

A pesquisa foi realizada com 25 educadores da Escola Madre Paulina, localizada em Tucano, Bahia, e incluiu professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, além de membros da equipe gestora, como diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica e supervisoras escolares. Todos os participantes atuam diretamente com alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e contribuíram com suas percepções e experiências por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas.

Entre os participantes, 40% relataram já ter participado de alguma formação continuada voltada ao TDAH, porém a maioria considerou essas experiências

superficiais, pouco práticas e pouco conectadas à realidade escolar. Por outro lado, 60% afirmaram nunca ter tido acesso a capacitações específicas sobre o tema, o que indica uma lacuna importante na formação docente.

Quando questionados sobre o grau de preparo para lidar com alunos com TDAH, apenas 16% dos professores declararam sentir-se preparados para enfrentar esse desafio. A maior parte dos respondentes, equivalente a 52%, afirmou sentir-se apenas parcialmente preparada, enquanto 32% indicaram não se sentirem preparados de forma alguma. Esses dados demonstram uma percepção generalizada de insegurança quanto à condução de práticas inclusivas efetivas para alunos com TDAH.

As falas e os registros nos questionários apontaram para cinco grandes desafios enfrentados na prática cotidiana com esses estudantes. Dentre os aspectos mais mencionados estão: a falta de formação específica (11 ocorrências), a sobrecarga de demandas em sala de aula (9 ocorrências), a dificuldade em manter a atenção dos alunos (8 ocorrências), os comportamentos impulsivos e agitados (7 ocorrências) e a carência de apoio institucional sistemático (6 ocorrências). Esses dados evidenciam um cenário em que o professor precisa enfrentar múltiplas exigências sem o respaldo técnico e pedagógico adequado.

Apesar das dificuldades, foi possível identificar práticas e estratégias já incorporadas espontaneamente por parte dos professores da escola. As mais frequentes foram a fragmentação de tarefas em etapas menores (10 ocorrências), o apoio individualizado ou em pequenos grupos (7 ocorrências), o uso de estímulos visuais e materiais concretos (6 ocorrências), a flexibilização de tempo e de formas de avaliação (5 ocorrências) e o incentivo ao movimento e à participação ativa dos estudantes (4 ocorrências). Tais práticas, embora desenvolvidas de forma empírica, demonstram uma predisposição dos docentes à adaptação e à busca por alternativas pedagógicas mais inclusivas.

DISCUSSÃO

Os dados obtidos na Escola Madre Paulina demonstram que a inclusão de alunos com TDAH ainda enfrenta barreiras significativas no contexto escolar, sobretudo no que diz respeito à formação docente, ao suporte institucional e à construção de estratégias adequadas ao perfil neurodivergente desses estudantes. Os relatos de despreparo e insegurança entre os professores dialogam com a literatura recente, que aponta a escassez de formações específicas e continuadas como um dos maiores entraves à inclusão efetiva (SANTOS, 2022; VERÇOSA, 2021).

A falta de formação adequada leva muitos professores a construírem suas práticas com base na intuição ou em estratégias empíricas. No entanto, a experiência prática, quando refletida e compartilhada, pode se tornar um caminho importante para o desenvolvimento de metodologias eficazes. Como destacam Santos *et al.* (2024), as práticas pedagógicas inclusivas não se resumem à aplicação de técnicas, mas

envolvem também uma postura sensível às necessidades emocionais e cognitivas dos alunos com TDAH, exigindo atenção ao vínculo, à escuta ativa e à adaptação do ambiente escolar.

Na Escola Madre Paulina, os professores demonstraram disposição para construir práticas inclusivas, mesmo sem formação específica. Estratégias como a fragmentação das tarefas, o uso de recursos visuais e o reforço positivo aparecem como formas espontâneas de atender à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Tais iniciativas confirmam a análise de Barbero (2022), para quem o uso de metodologias diversificadas é fundamental para garantir a permanência e a participação do aluno com TDAH no espaço escolar.

Outro aspecto que emerge dos relatos dos docentes é a importância do suporte emocional e da afetividade no processo educativo. Amador, Dantas e Rodrigues (2021) apontam que o acolhimento afetivo, o respeito à singularidade e a criação de ambientes seguros contribuem significativamente para o desenvolvimento de estudantes neurodivergentes. Na prática, isso se traduz em ações como flexibilização de tempo, liberdade de movimento e incentivo à autonomia.

A atuação da gestão escolar, embora valorizada, ainda se mostra insuficiente como apoio prático e cotidiano aos professores. De acordo com Rinaldi e Cantero (2024), a construção de alianças entre a escola e a família é essencial para que a inclusão ocorra de maneira integrada e compartilhada. A ausência desse vínculo compromete a continuidade das ações e sobrecarrega o professor com responsabilidades que deveriam ser divididas com a equipe gestora e com os responsáveis pelo aluno.

Também merece destaque o papel dos jogos e atividades lúdicas como ferramentas inclusivas. Tancrede (2024) enfatiza o potencial dos jogos teatrais no desenvolvimento da atenção, no controle da impulsividade e na melhora das interações sociais entre estudantes com TDAH. Embora essa abordagem não tenha sido amplamente mencionada pelos participantes da pesquisa, trata-se de uma estratégia que pode ser incorporada futuramente às práticas da escola, considerando seu baixo custo e alto valor pedagógico.

Os achados também corroboram a análise de Lima (2023), que ressalta a importância de reconhecer a diversidade de formas de aprender como uma riqueza e não como obstáculo. Quando os professores reconhecem o potencial dos alunos com TDAH, como relatado na Escola Madre Paulina, superam a lógica do déficit e abrem espaço para trajetórias escolares mais exitosas.

Além disso, o estudo de Silva *et al.* (2025) reforça que o trabalho colaborativo entre docentes, especialistas e famílias favorece a construção de estratégias mais eficientes e fortalece o sentimento de pertencimento dos alunos. Isso exige, no entanto, políticas públicas de formação, tempo institucional para planejamento coletivo e uma cultura escolar comprometida com a inclusão.

Outro aspecto importante que emergiu da análise foi a mudança de paradigma em relação ao olhar para os alunos com TDAH. Os professores da Escola Madre Paulina demonstraram estar cada vez mais conscientes da necessidade de

reconhecer as diversas formas de aprender como uma riqueza e não como um problema. Essa valorização das diferenças e do potencial de cada estudante é fundamental para superar a lógica do déficit e abrir espaço para trajetórias escolares mais exitosas e menos marcadas pela exclusão. Essa postura positiva e valorizadora indica um caminho promissor para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e respeitadas.

Além disso, o trabalho colaborativo entre docentes, especialistas em educação inclusiva e famílias revelou-se um fator crucial para o sucesso da inclusão. A construção conjunta de estratégias pedagógicas permite não apenas maior eficácia no atendimento às necessidades dos alunos, mas também fortalece o sentimento de pertencimento e acolhimento no ambiente escolar. Para que esse trabalho coletivo seja efetivo, contudo, é imprescindível que haja políticas públicas que garantam a formação dos profissionais, tempo institucional para o planejamento compartilhado e uma cultura escolar comprometida com a inclusão e o respeito à diversidade.

Por fim, fica claro que a inclusão vai muito além da simples presença física dos alunos com TDAH na escola. Ela exige transformações pedagógicas, afetivas e institucionais que promovam ambientes realmente acolhedores e preparados para abraçar a diversidade humana. A escuta dos professores da Escola Madre Paulina evidencia o desejo genuíno de promover essa mudança, mas também aponta para a necessidade de condições concretas que possibilitem sua efetivação. Isso envolve investimento em formação continuada, suporte emocional, organização administrativa adequada e o fortalecimento das relações entre escola, família e comunidade.

Em suma, a inclusão escolar de alunos com TDAH é um processo dinâmico e multifacetado que requer a articulação de diversos elementos para se consolidar. É fundamental que as instituições educacionais estejam preparadas para oferecer não apenas adaptações pedagógicas, mas também apoio emocional e um ambiente que respeite as singularidades e valorize as potencialidades de cada estudante. A partir dessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento e passa a ser um ambiente de desenvolvimento integral, onde todos os alunos podem se sentir valorizados, pertencentes e capazes de construir suas trajetórias de aprendizagem de forma plena e significativa.

Portanto, os resultados obtidos reforçam a necessidade urgente de investimentos em formação especializada para os professores, ampliação do suporte institucional e fortalecimento das parcerias entre escola e família. Essas medidas são fundamentais para superar as barreiras identificadas e avançar rumo a uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça a neurodiversidade como um aspecto enriquecedor da experiência escolar. A escola, como espaço de convivência social e aprendizagem, deve ser um ambiente em que as diferenças sejam respeitadas e celebradas, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas características individuais, possam desenvolver seu potencial máximo e contribuir ativamente para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Por fim, autores como De Lima, Castro e Queiroz (2025) destacam que a inclusão vai além da presença física do aluno com TDAH na escola — ela implica

mudanças pedagógicas, afetivas e institucionais. A escuta dos professores da Escola Madre Paulina evidencia esse desejo de mudança, mas também a necessidade de condições reais para que ela aconteça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados obtidos na Escola Madre Paulina evidencia um cenário complexo e repleto de desafios no que diz respeito à inclusão escolar de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Embora haja um compromisso explícito da instituição com a inclusão, ainda persistem barreiras significativas, especialmente relacionadas à formação insuficiente dos professores, à falta de suporte institucional adequado e à dificuldade em desenvolver estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades específicas desses estudantes.

Um dos principais obstáculos identificados é a carência de formação adequada e continuada para os educadores. Muitos professores demonstram sentir-se despreparados e inseguros ao lidar com a neurodiversidade presente em suas salas de aula, especialmente com as particularidades do TDAH. Essa falta de capacitação especializada limita a qualidade do ensino e o desenvolvimento das práticas inclusivas, muitas vezes fazendo com que os educadores se baseiem em suas experiências pessoais, intuição ou tentativas empíricas para adaptar suas aulas. Apesar dessas dificuldades, a experiência prática, quando refletida e compartilhada entre os profissionais, revela-se uma importante fonte para a construção de metodologias pedagógicas eficazes, que respeitam as características individuais dos alunos.

É fundamental compreender que a inclusão não se restringe à simples aplicação de técnicas ou adaptações curriculares. Trata-se de um processo que envolve uma postura sensível às necessidades emocionais, cognitivas e sociais dos estudantes, exigindo atenção constante à construção de vínculos, à escuta ativa e à criação de ambientes que favoreçam o desenvolvimento integral. Na Escola Madre Paulina, mesmo com limitações formativas, os professores têm demonstrado empenho em implementar estratégias práticas para atender à diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Exemplos disso são a fragmentação das tarefas em etapas menores, o uso de recursos visuais e o reforço positivo como formas espontâneas de engajamento dos alunos com TDAH. Essas ações indicam a relevância do uso de metodologias diversificadas para garantir que esses estudantes permaneçam e participem efetivamente do processo educativo.

Outro ponto de destaque é a importância do suporte emocional e da afetividade no contexto escolar. Os professores ressaltaram que a criação de um ambiente acolhedor, que respeite as singularidades de cada aluno, é fundamental para que estes possam se sentir seguros e motivados para aprender. Na prática, isso envolve ações como flexibilizar o tempo para realização das atividades, permitir certa liberdade de movimento durante as aulas e estimular a autonomia dos estudantes, medidas que contribuem para minimizar os efeitos dos sintomas do TDAH sobre o desempenho acadêmico e o comportamento em sala.

No entanto, embora a gestão escolar seja reconhecida e valorizada pelos professores, seu papel de apoio prático no dia a dia ainda se mostra insuficiente. Muitas vezes, os educadores ficam sobrecarregados com responsabilidades que deveriam ser compartilhadas com a equipe gestora e com as famílias, comprometendo a continuidade e a efetividade das ações inclusivas. A construção de uma aliança sólida entre escola e família é, portanto, um elemento essencial para garantir um acompanhamento integrado dos alunos, favorecendo a troca de informações, a definição conjunta de estratégias pedagógicas e o suporte emocional necessário para o desenvolvimento desses estudantes.

Além das práticas pedagógicas e do suporte institucional, a pesquisa também indicou o potencial das atividades lúdicas, especialmente os jogos teatrais, como ferramentas poderosas para a inclusão de alunos com TDAH. Essas metodologias contribuem para o desenvolvimento da atenção, para o controle da impulsividade e para a melhoria das interações sociais, favorecendo a socialização e a integração desses estudantes no ambiente escolar. Apesar de não terem sido amplamente utilizadas ou mencionadas pelos professores durante a pesquisa, tais estratégias possuem baixo custo e grande valor pedagógico, podendo ser incorporadas de forma mais sistemática no futuro para ampliar as possibilidades de engajamento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Laís Bereda; DANTAS, Luiza Lopes Almeida; RODRIGUES, Lyssia Ribeiro. **Neurodivergência na Escola: Inclusão de Alunos com Autismo, TDAH e Dislexia**. Pesquisa & Educação a Distância, n. 9, 2021.

BARBERO, Rafaela. **A importância das metodologias utilizadas pelos professores para a inclusão do aluno com TDAH no ensino básico: uma revisão integrativa**. 2022.

CAIXETA, Elisa Karina; CAIXETA, Catia Aparecida Silveira. **Inclusão das crianças com TDAH no ambiente escolar: educação infantil e anos iniciais**. Anais do CMEB, v. 17, p. 162-170, 2022.

DA SILVA, Erivaldo Justino *et al.* **TDAH e Aprendizagem Escolar: Desafios, Estratégias Pedagógicas e Inclusão Educacional**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 5, p. 4504-4522, 2025.

DE CARVALHO VERÇOSA, Danielle. **TDAH e o Processo de Inclusão: Uma Revisão da Literatura**. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 7, n. 8, p. 123-132, 2021.

DE LIMA, Aline Patricia Campos Tolentino; CASTRO, Carolina Sousa; DE SOUSA QUEIROZ, Gabriele Ferreira. **A Importância da Inclusão no Ensino e Aprendizagem da Criança com TDAH: Relato de Experiência**. International Contemporary Management Review, v. 6, n. 1, p. e259-e259, 2025.

DOS SANTOS, Simone Pereira *et al.* **Estudante TDAH com Transtorno Opositor e sua Inclusão.** Revista Eletrônica Interdisciplinar, v. 15, n. 3, 2023.

JORGE, Manuela Abreu. **As relações entre crianças com TDAH e crianças neurotípicas no ambiente escolar: desafios e perspectivas de inclusão.** 2024.

LIMA, Edilson Barbosa de. **Práticas pedagógicas para alunos com TDAH na escola: uma revisão de literatura.** 2023.

RIBEIRO, Letícia Almeida. **A Inclusão de estudantes com TDAH no contexto da educação dos anos iniciais: um olhar para o processo.** 2023.

RINALDI, Luciana Maria; CANTERO, Alba María Mendoza. **A construção de alianças entre a escola e a família para a inclusão dos alunos com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH).** ALTUS CIÊNCIA, v. 22, n. 22, p. 44-61, 2024.

SANTOS, Maria José dos. **O TDAH na escola: possibilidades e limites da inclusão.** 2022.

SANTOS, Pollyane de Paula *et al.* **Práticas Pedagógicas voltadas para inclusão de alunos com TDAH nos anos iniciais em uma escola municipal de Imperatriz-MA.** 2024.

TANCREDE, Onira de Ávila Pinheiro. **Jogos teatrais, inclusão e o TDAH: processos colaborativos desenvolvidos na Escola Municipal Coronel José Viana Alves Goiânia-Goiás.** 2024.

VENÂNCIO, Adélia Fernanda Satiro. **A importância da família na inclusão escolar do aluno com TDAH.** 2023.

Bruno Inácio da Silva Pires

Possuir doutorado e mestrado em Educação pela (UFTM). Possui graduação em Ciências Biológicas (UNIUBE), licenciatura em Pedagogia (UFU) e licenciatura em matemática e geografia (FABRAS/SP). É especialista em Ciências Biológicas, Especialista em Mídias na Educação, Especialista no Ensino de Valores Humanos e especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado. Possui aperfeiçoamento em Educação e Saúde na Escola e Educação (UFMG), aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos (UFMG) e Aperfeiçoamento em Leitura e Letramento (UNIBRASÍLIA). Atuou como Professor Supervisor do PIBID Já foi docente em escolas da rede privada. Atuou como gestor escolar em escolas públicas. Atuou como Diretor de Ensino do Município de Uberaba. Foi membro do Fórum Municipal Permanente de Formação Continuada. Participante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Não Formal e Ensino de Ciências (UFTM). Docente efetivo (SRE/Uberaba, de 2008 a 2022), pedagogo efetivo (Uberaba, desde 2012), professor universitário (UNIBRASÍLIA, desde 2017 e faculdades do Ecossistema). Professor de Educação Infantil efetivo (Uberaba, desde 2024). Atuou também como docente do ensino superior em diversas instituições. Já atuou como coordenador de curso SUPERIOR.

Marcus Vinicius Neves Araujo

Doutorando em Educação, Mestre em Educação e graduado em Licenciatura Plena em Geografia pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro UFTM, Especialista em Psicopedagogia e Educação Infantil – Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI, membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO) e do Grupo de Pesquisa e Estudos Sobre Formação de Professores (GPEFORM), coordenou a política pública de formação continuada de professores da rede municipal de Uberaba de 2021 a 2023. Atualmente desenvolve pesquisas nas áreas de Formação de Professores, Inter e Transdisciplinaridade, Fenomenologia e Corporeidade.

A

abordagem 4, 19, 20, 23, 25, 38, 50, 52, 55
agroecológicas 43
alfabetização 4
aluno 2, 3, 4, 5, 6, 29, 33, 49, 50, 51, 52, 55, 56, 57, 58, 59
alunos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 14, 15, 21, 24, 30, 32, 41, 42, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59
ambiente 1, 3, 4, 10, 11, 13, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59
ambiente avaliativo 4
ambiente escolar 1, 3, 18, 21, 22, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 56, 58, 59
ambientes 2, 3, 6, 7, 15, 52, 55, 56, 57
âmbito escolar 19, 48
aprendizagem 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 24, 26, 30, 40, 48, 49, 50, 52, 55, 56, 57, 58
ativas 1, 3, 5

B

bem-estar 20, 21, 22, 49, 51
bullying 49
burocracia 17, 18, 20, 21, 22, 25
burocrática 22
burocráticos 21, 22

C

capacitações 49, 50, 54
comunicação VI, 2, 10, 11, 14, 52
comunidade 7, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 32, 41, 43, 56
comunidade escolar 19, 20, 21, 22, 23, 43
consumo 9, 10, 11, 12, 13
contemporânea 4, 9, 14, 17, 18, 36, 37
contemporâneas 20, 40, 41
cultura 5, 9, 10, 11, 13, 15, 20, 22, 31, 32, 43, 55, 56
cultura digital 9, 10, 15
cultural 3, 6, 40, 43

currículo flexível 1, 7

D

democrática 3, 5, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26
democráticas 18, 30
democrático 4, 21, 22
democráticos 6, 33
democratização 32, 46
desafios 1, 2, 7, 9, 16, 17, 20, 21, 26, 33, 38, 40, 43,
47, 48, 52, 54, 57, 59
desenvolvimento 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12, 13, 14, 15, 18,
19, 20, 21, 25, 29, 32, 37, 39, 43, 44, 45, 48, 49, 50,
51, 52, 54, 55, 56, 57, 58
diagnósticos 2, 7
dificuldades financeiras 32
dignidade 7, 34
diversidade 1, 3, 4, 6, 7, 23, 43, 50, 55, 56, 57
diversificadas 6, 7, 55, 57
docentes 3, 28, 44, 45, 47, 50, 53, 54, 55, 56

E

educação VI, 1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17,
18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48,
53, 56, 58, 59
educadores 5, 15, 17, 18, 20, 28, 30, 31, 34, 42, 47,
52, 53, 57, 58
educativa 16, 20, 29
educativo 3, 7, 17, 19, 20, 25, 43, 52, 55, 57
educativos 6, 7, 20, 26
ensinar 1, 6, 15, 20, 30
ensino 2, 4, 5, 6, 7, 15, 20, 21, 27, 28, 29, 30, 31, 32,
33, 35, 38, 40, 41, 42, 44, 48, 52, 53, 57, 58, 60
ensino público 2
escola 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 14, 16, 17, 18, 22, 24, 25, 26,
29, 30, 33, 34, 41, 43, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56,
58, 59
escola pública 17, 18, 26, 30, 47
escolas públicas 17, 18, 19, 23, 24, 25, 60

estágios 4
estratégia 13, 38, 43, 55
estratégias 5, 6, 21, 33, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55,
56, 57, 58
estratégico 33, 52
estudantes 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 14, 17, 19, 20, 21, 22,
23, 28, 31, 32, 41, 44, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55,
57, 58, 59
ético 8
evasão escolar 1
exclusão social 49

F

ferramenta 2, 9, 14, 20, 21
formação 1, 3, 5, 7, 14, 15, 17, 19, 20, 23, 26, 29, 31,
33, 36, 38, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 53, 54, 55, 56,
57, 61
formação docente 47, 53, 54

G

gerencialismo 17
gerencialista 17, 20, 24, 25, 26
gestão 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 31, 39, 44,
49, 55, 58
gestão escolar 17, 18, 20, 55, 58
gestores 21, 22, 28
globalização 11

H

habilidades 50, 51
hiperatividade 48, 50, 59

I

ilusão 12

inclusão 4, 5, 6, 26, 31, 32, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53,
54, 55, 56, 57, 58, 59
inclusiva 3, 19, 22, 23, 25, 47, 48, 53, 56
inclusivas 1, 5, 7, 17, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55,
56, 57, 58
inclusivo 21, 22, 50, 51
inclusivos 3, 6
indígenas 3
inovação 22, 24, 48
inovadoras 6, 7, 21, 22
instituições educacionais 7, 23, 56
insuficiência 48
intelectual VI, 5, 7, 12, 15, 39
internet 10, 12, 15, 16
investimento 39, 56

J

jurídicas 38

L

leis 35, 37, 39, 40, 45
letramento 4
liberalismo 27, 28, 33, 34
libertadora 37, 40

M

mediação digital 14
metodologias 1, 2, 3, 5, 6, 7, 15, 42, 43, 48, 49, 50,
54, 55, 57, 58
mídias digitais 9, 14, 15
multiprofissionais 3

N

negociação 41

neoliberais 18, 23, 37, 42, 43, 44, 45
neoliberal 18, 22, 23, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 44, 45
neoliberalismo 36, 37, 38, 39, 40, 44, 45, 46
neurodiversidade 48, 49, 50, 56, 57
neurotípicos 49

O

organismos internacionais 27
organização 12, 13, 17, 18, 20, 21, 26, 30, 42, 43, 49,
56

P

pedagogia 16, 23, 26, 36, 40, 41, 42
pedagógica 5, 30, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 53
pedagógicas 2, 3, 4, 6, 21, 22, 34, 36, 37, 38, 40, 41,
42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57,
58, 59
pedagógico 43, 44, 51, 54, 55, 58
pedagógicos 2, 43, 48, 49, 50
pensamento crítico 5, 13, 15, 44, 45
pensamentos críticos 9
periódicas 50
política 3, 5, 8, 27, 29, 30, 31, 33, 38, 42, 43, 45, 46,
61
política educacional 27, 29, 30
políticas 1, 4, 7, 20, 21, 22, 23, 25, 28, 36, 37, 38, 39,
40, 41, 42, 43, 44, 48, 55, 56
políticas educacionais 20, 21, 23, 28, 36, 37, 38, 39,
41, 42, 44
políticas públicas 1, 4, 7, 48, 55, 56
político-ideológicas 27, 29
prática 9, 11, 12, 14, 16, 21, 23, 25, 26, 40, 41, 42,
43, 44, 48, 53, 54, 55, 57
práticas 1, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 17, 18, 19, 20,
21, 22, 25, 26, 27, 29, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44,
45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58
prático 19, 29, 50, 55, 58
processo 3, 4, 5, 6, 7, 9, 12, 14, 15, 17, 19, 21, 26, 28,
31, 40, 43, 48, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 59

processos 4, 6, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 39, 40, 41, 50, 59
professores 1, 2, 3, 5, 7, 15, 20, 21, 23, 28, 30, 41, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61
protagonismo 1, 4, 5, 6, 7, 29, 47, 50, 52
públicas 1, 4, 7, 17, 18, 19, 23, 24, 25, 48, 55, 56, 60

R

recursos pedagógicos 48, 49
reflexão 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 22, 25, 33, 38, 48

S

sala de aula 15, 29, 30, 48, 50, 54
serviços públicos 22, 23
sintomas 48, 57
sistema de ensino 41
sistema educacional 17, 20, 21, 23, 42
sistemas educacionais 4, 22
social 2, 5, 6, 8, 10, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 32, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 56
sociedade 5, 8, 9, 13, 14, 16, 26, 28, 33, 41, 42, 56
sociedade digital 9
socioemocionais 50
solidariedade 28, 32, 33, 43
sucesso acadêmico 5, 51
sucesso escolar 1, 4, 5, 7, 50

T

tecnologia 13
tecnologias 2, 3, 10, 14

U

universidade pública 28, 33

