

Jader Silveira (Org.)

EDUCAÇÃO e SOCIEDADE

Desafios e Esperanças

v. 10 2026



Jader Silveira (Org.)

EDUCAÇÃO e SOCIEDADE

Desafios e Esperanças

v. **10** 2026



2026 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587e Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças - Volume 10
/ Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2026. 112 p. : il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5492-160-2
DOI: 10.5281/zenodo.18838869

1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Liberdade na educação. I. Silveira, Jader Luís. II. Título.

CDD: 371.104
CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniesmero.com.br/2026/03/educacao-e-sociedade-10.html>



***Educação e Sociedade:
Desafios e Esperanças***

Volume 10

AUTORES

**Amanda Almeida Xavier
Andréia Florêncio Eduardo de Deus
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Cícera Aparecida Lima Malheiro
Deisiane De Toni Alves
Diogo Assis Moreira
Eder Mauro Dias Braga
Édina Marinho Santos
Fabiana Coronel da Silva
Fernanda Lúcia Paulino
Fernando Lionel Quiroga
Franciele Márcia Mayer
Gabrielly Fortini Fernandes
Geneci Libarino Figueredo
Glaucio Aranha
Graciely Rocha Braga
Ismênia Maria de França Andrade
Ivanete Lago Groh
Jaci de Fátima Souza Candiotto
Jefferson José dos Santos
Luciana de Souza
Marcela Fernandes Cappele Vasconcelos
Marco Antonio Batista Carvalho
Patrícia Vicente Camardella
Queli Ghilardi Cancian
Rayane Herzog Liutkus
Taiani Vicentini
Wagner Valentim de Alão
Wallisten Passos Garcia**

APRESENTAÇÃO

A obra *Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças* convida o leitor a adentrar um território em que o pensamento crítico se faz bússola e a sensibilidade humanista, solo fértil. Em tempos de rápidas transformações sociais, em que as certezas parecem dissolver-se na velocidade das mudanças tecnológicas, culturais e econômicas, torna-se urgente revisitar os fundamentos da educação como prática civilizatória e como espaço de construção de sentidos. Este livro nasce desse imperativo: compreender a educação não apenas como um instrumento, mas como um fenômeno complexo, atravessado por conflitos, possibilidades e horizontes ainda por descobrir.

Ao longo destas páginas, somos conduzidos a refletir sobre a profunda relação entre os projetos de sociedade que imaginamos e os modelos educativos que escolhemos cultivar. A educação, como aqui se revela, é simultaneamente espelho e motor: espelho das dinâmicas sociais que nos constituem e motor das transformações que desejamos instaurar. Assim, cada capítulo lança luz sobre questões que, embora específicas em seus recortes, convergem para um mesmo eixo estruturante: a compreensão de que toda política educacional é, em última instância, uma escolha ética sobre o tipo de humanidade que pretendemos formar.

Este prefácio se dirige, sobretudo, à leitora e ao leitor que reconhecem na educação um campo de tensões, mas também de promessas. Os “desafios” que compõem o título desta obra não se limitam às dificuldades conjunturais, como a desigualdade, a falta de recursos, a desvalorização docente ou a fragmentação das políticas públicas. Eles abrangem também desafios epistemológicos e morais: como educar em uma sociedade marcada por incertezas? Como conciliar tradição e inovação? Como promover uma formação integral em um mundo que tende à especialização extrema? Como garantir que a escola permaneça um espaço de encontro e diálogo em tempos de polarização?

Mas é igualmente significativo que o livro evoque “esperanças”. Esperança aqui não como ingenuidade ou fuga, mas como postura crítica, fundamento ético e potência transformadora. Há esperança quando a educação se reconhece capaz de reinventar práticas, de ampliar horizontes e de fortalecer sujeitos. Há esperança quando se compreende que cada proposta pedagógica carrega, em suas entrelinhas, a possibilidade

de um mundo mais justo, plural e solidário. Há esperança, enfim, quando se assume que, apesar das contradições do presente, a educação continua sendo uma das mais vigorosas ferramentas de emancipação humana.

Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças é, portanto, mais que um livro: é um convite ao diálogo e ao compromisso. Não oferece respostas prontas — e essa é uma de suas maiores virtudes —, mas provoca a pensar, a desconfiar, a reconstruir. Seu mérito maior reside na capacidade de articular a densidade teórica com a urgência prática, o rigor analítico com a sensibilidade social, a crítica contundente com a possibilidade criativa.

Que este livro, ao alcançar suas mãos, desperte inquietações generosas, inspire debates necessários e fortaleça a convicção de que a educação, apesar das dificuldades do nosso tempo, permanece sendo o mais promissor dos caminhos para a construção de sociedades mais humanas. Que estas páginas possam reafirmar que, entre desafios e esperanças, é no ato de educar que reside a nossa possibilidade de futuro.

Boa leitura!

SUMÁRIO

Capítulo 1	
PRESSUPOSTOS FREIREANOS PARA O ETHOS DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA	10
<i>Deisiane De Toni Alves; Queli Ghilardi Cancian; Luciana de Souza; Andréia Florêncio Eduardo de Deus; Marco Antonio Batista Carvalho</i>	
Capítulo 2	
O ETHOS NOS REGULAMENTOS DA TELECONSULTA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM SAÚDE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA	24
<i>Wagner Valentim de Alão; Patrícia Vicente Camardella; Glaucio Aranha</i>	
Capítulo 3	
PARTICIPAÇÃO LGBTQIA+ E POLÍTICAS PÚBLICAS NO PARANÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES À LUZ DA AGENDA 2030	36
<i>Rayane Herzog Liutkus; Eder Mauro Dias Braga; Jaci de Fátima Souza Candiottto</i>	
Capítulo 4	
PROUNI E AS FRONTEIRAS DO PERTENCIMENTO: SENTIDOS DA VIVÊNCIA ACADÊMICA DOS UNIVERSITÁRIOS COMO EXPRESSÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS	48
<i>Amanda Almeida Xavier; Gabrielly Fortini Fernandes; Wallisten Passos Garcia</i>	
Capítulo 5	
FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CLIMÁTICA: INTEGRAÇÃO DE ESTAÇÕES METEOROLÓGICAS E AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA REDE PÚBLICA DE BRUSQUE/SC	60
<i>Taiani Vicentini; Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos; Franciele Márcia Mayer; Ivanete Lago Groh; Fabiana Coronel da Silva</i>	
Capítulo 6	
A CONCEPÇÃO FREIREANA NAS AULAS DE CIÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES À DOCÊNCIA NA ERA DA INFORMAÇÃO	72
<i>Graciely Rocha Braga; Geneci Libarino Figueredo; Jefferson José dos Santos</i>	
Capítulo 7	
O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO INSTRUMENTO ARTICULADOR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	85
<i>Fernanda Lúcia Paulino; Cícera Aparecida Lima Malheiro</i>	
Capítulo 8	
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, SUPRESSÃO DO TEMPO E FALÊNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO	97
<i>Fernando Lionel Quiroga; Marcela Fernandes Cappele Vasconcelos; Édina Marinho Santos; Ismênia Maria de França Andrade; Diogo Assis Moreira</i>	
AUTORES	108

Capítulo 1
PRESSUPOSTOS FREIREANOS PARA O ETHOS DE UMA
EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Deisiane De Toni Alves

Queli Ghilardi Cancian

Luciana de Souza

Andréia Florêncio Eduardo de Deus

Marco Antonio Batista Carvalho



PRESSUPOSTOS FREIREANOS PARA O ETHOS DE UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

Deisiane De Toni Alves

Docente de Ciências no Ensino Fundamental Anos Finais, Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE), deisi200180@gmail.com

Queli Ghilardi Cancian

Docente do Atendimento Educacional Especializado no Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Doutora em Educação (UNIOESTE) e em Estudos Globais (UAb, Porto-PT), quelicancian@gmail.com

Luciana de Souza

*Docente da Educação Infantil e Anos Iniciais. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE),
luciana.souza02@escola.pr.gov.br*

Andréia Florêncio Eduardo de Deus

Pedagoga na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE), andreia.eduardo@uffs.edu.br

Marco Antonio Batista Carvalho

*Docente nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA),
marcoab_carvalho@yahoo.com.br.*

RESUMO

Diante da crise socioambiental e civilizatória, em que a lógica da globalização intensifica as desigualdades, homogeneiza culturas e subordina os processos educativos a interesses econômicos hegemônicos, longe de um discurso fatalista, somos convocados a repensar os fundamentos e práticas que adotamos ao longo da, cada vez mais árdua, tarefa de nos educarmos. Inspirados pela pergunta: O que seria, hoje, um ethos para a Educação humanizadora? compreende-se que os pressupostos da Educação pensada, defendida e, sobretudo, praticada por Paulo Freire, se apresentam como uma referência para esse debate, na medida em que propõem um compromisso com a libertação dos sujeitos e a superação das opressões, o que possibilita sua humanização. Apoiados no que o educador defendia acerca do ser humano como sujeito histórico, da conscientização, da práxis, do Ser mais, do diálogo, da autonomia e do Pensar certo, se estabelece como objetivo deste estudo, apresentar e discutir tais pressupostos Freireanos, que aportam sentido e orientam o ethos de uma Educação humanizadora. Como caminho metodológico, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, pautada na revisão narrativa da literatura, fundamentada em treze obras de Paulo Freire. Tais pressupostos articulam-se com fundamentos ético-políticos que rompem com modelos pedagógicos tradicionais, hierárquicos e colonizadores, reafirmando que o ethos de uma Educação humanizadora exige a rejeição de qualquer prática que promova exclusão, negue saberes ou reforce desigualdades. Ao contrário, deve estar ancorado na valorização dos saberes locais, na construção coletiva do conhecimento e no compromisso com a transformação social, possibilitando que se consolidem práticas educativas voltadas para a afirmação da vida, da justiça social, da equidade e da construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural.

Palavras-chave: Autonomia. Conscientização. Diálogo. Paulo Freire. Práxis.

ABSTRACT

In the context of the socio-environmental and civilizational crisis, in which the logic of globalization intensifies inequalities, homogenizes cultures, and subordinates educational processes to hegemonic economic interests, far from a fatalistic stance, we are called to critically reexamine the foundations and pedagogical practices that have guided the increasingly complex task of education. Guided by the question, *What would constitute an ethos for humanizing education today?*, this study understands that the principles underlying the education conceived, defended, and, above all, enacted by Paulo Freire offer a significant theoretical reference for this debate, insofar as they affirm a commitment to the emancipation of subjects and the overcoming of oppressive structures, thereby enabling processes of humanization. Drawing on Freire's conception of the human being as a historical subject, as well as his notions of conscientization, praxis, *being more*, dialogue, autonomy, and *critical or right thinking*, the objective of this study is to present and

discuss these Freirean principles as foundational elements that give meaning to and orient the ethos of humanizing education. Methodologically, the study adopts a qualitative, theoretical-reflective approach, grounded in a narrative review of the literature based on thirteen works by Paulo Freire. These principles are articulated with ethical-political foundations that challenge traditional, hierarchical, and colonizing pedagogical models, reaffirming that the ethos of humanizing education requires the rejection of any educational practice that fosters exclusion, silences knowledge, or reinforces inequalities. Instead, such an ethos must be grounded in the recognition of local and historically situated knowledges, in the collective construction of knowledge, and in a commitment to social transformation, fostering educational practices oriented toward the affirmation of life, social justice, equity, and the construction of a genuinely democratic and plural society.

Keywords: Autonomy. Conscientization. Dialogue. Paulo Freire. Praxis.

INTRODUÇÃO

É inegável que, nas últimas décadas, a Educação tem sido progressivamente subjugada a uma lógica globalizante que, embora se apresente como promotora de avanços tecnológicos, conectividade e redução de distâncias geográficas e temporais, sustenta, na prática, interesses concentrados em grupos detentores do poder econômico. Sob a retórica da globalização, assiste-se à reconfiguração das estruturas econômicas, sociais e culturais, marcada pela desarticulação de sistemas locais de subsistência, pela intensificação das desigualdades sociais e pela crescente homogeneização e apagamento das diversidades culturais e epistêmicas (FONSECA, 2023; MURACA, 2024; ALVES, 2025).

Diante disso, se estabelece uma crise socioambiental e civilizatória, e longe de um discurso fatalista, somos antes convocados a repensar os fundamentos e práticas que adotamos ao longo da, cada vez mais árdua, tarefa de nos educarmos. Nos educarmos, pois enquanto educadores/professores/pesquisadores, compreende-se, assim como Paulo Freire o fazia, que os processos desenvolvidos em todas essas funções interligadas, não são unilaterais, mas uma construção coletiva, dialógica, dialética e contínua. Simultaneamente, nos tornamos sujeitos que ensinam e aprendem, e desse modo, podemos nos humanizar na trajetória.

No ensaio intitulado “O *éthos* [sic] de uma educação humanizadora”, Streck (2006, p. 95) nos propõe reflexões sobre os sentidos da humanização e os desafios para realizá-la. Nele, o autor adota o termo *ethos*, de origem grega, remetendo-o à ideia de morada,

habitação ou casa e, quando o transporta para o contexto humano, refere-se ao modo como organizamos nossa vida, individual e coletivamente, no ambiente, no espaço simbólico, relacional e ético em que as ações humanas se realizam. Transpondo-o para o espaço educativo, Streck (2006, p. 100) o relaciona ao ambiente e à cultura que ali se desenvolve, configurando-o como um lugar, onde nos sentimos “em casa”, uma moradia, que pode ser acolhedora e humanizadora, ou excludente e desumanizadora, dependendo de como é constituída e cuidada.

Por esse viés, o *ethos* não é algo estático ou dado, mas sim um processo histórico, coletivo e intencional, que reflete as escolhas, os sonhos, os pressupostos e os compromissos dos sujeitos que habitam esse espaço. Assim, inspirados pela pergunta “*O que seria, hoje, um ethos [sic] para a Educação humanizadora?*”, colocada em pauta também por Streck (2006, p. 96), compreende-se que os pressupostos da Educação pensada, defendida e, sobretudo, praticada por Paulo Freire, se apresentam como uma referência paradigmática para esse debate, na medida em que propõem um compromisso com a libertação dos sujeitos e a superação das opressões, o que possibilita sua humanização.

Desafiando-nos a integrar as dimensões: social, cultural, política, ética, biológica (compreendida aqui também como dimensão ecológica), nos diversos espaços educativos, formais e não formais, e nas relações humanas em que se reconhece a potência formadora e transformadora da Educação, Paulo Freire nos convoca à reflexão crítica, acerca da necessidade de um *ethos* educativo que supere modelos pedagógicos tradicionais e fragmentadores, que reconcilie os sujeitos com seus territórios, suas culturas e saberes, a partir de práticas orientadas pela valorização da diferença cultural e epistêmica, nas quais o compromisso com a humanização seja o *sul* dos processos.

Ao romper com as dinâmicas que sustentavam, e pondera-se, ainda sustentarem, sistemas, estruturas, hierarquias e metodologias vinculadas a um modelo tradicional de Educação, centrado na transmissão, na padronização e na reprodução, o pensamento Freireano consolida-se como uma referência epistemológica e política, que possibilita tensionar as práticas educativas, em busca de ressignificá-las, orientando-as para a construção de processos formativos comprometidos com a emancipação do sujeito, a democratização do conhecimento e a superação das desigualdades, ou seja, para o *ethos* de uma Educação humanizadora.

Cientes de que a obra de Paulo Freire se faz uma fonte inesgotável de inspiração

para a reflexão crítica sobre a realidade, sobre nossas práticas pedagógicas, sobre uma Educação que seja verdadeiramente humanizadora, enfoca-se neste estudo pressupostos alinhados às urgências contemporâneas por uma Educação que contribua para a reconciliação ecossistêmica entre humanidade, cultura e natureza, reconhecendo que não podemos estar dissociados dos desafios éticos, políticos e planetários que marcam o nosso tempo.

Apoiados no que o educador defendia acerca do ser humano como sujeito histórico, da conscientização, da práxis, do *Ser mais*, do diálogo, da autonomia e do *Pensar certo*, se estabelece como objetivo deste estudo, apresentar e discutir tais pressupostos Freireanos, que aportam sentido e orientam o *ethos* de uma Educação humanizadora. Para tanto, como procedimento metodológico, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-reflexiva, pautada na revisão narrativa da literatura, ancorada em treze obras de Paulo Freire, destacando-se entre elas: *Educação como prática da liberdade* (1967), *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (1980), *Pedagogia do Oprimido* (2001), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2003), *Pedagogia do compromisso: América Latina e educação popular* (2008), *Educação e mudança* (2021a), e outras, que contribuem para as reflexões propostas neste estudo.

Ressalta-se que parte dos dados compõem pesquisa maior vinculada à primeira autora¹, cujo recorte analítico aborda aspectos da Teoria Freireana, fundamentada pelas obras de Freire, compreendendo-os em sua historicidade e em sua potência formativa. A análise segue um caminho dialógico, na qual os textos são considerados não como fonte de verdades acabadas, mas como provocadores de reflexão e ação, em consonância com o próprio ideário Freireano. Assim, a revisão narrativa torna-se espaço de elaboração crítica, em que as ideias do educador são ressignificadas à luz das urgências educativas do presente.

SUJEITOS HISTÓRICOS, CONSCIENTIZAÇÃO E PRÁXIS

Compreender-se como ser histórico e temporal é um dos elementos centrais da concepção Freireana sobre a existência humana, e sem dúvida, para o *ethos* de uma

¹ <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7680>

Educação humanizadora. Como sujeito histórico, inacabado e em permanente construção, os seres humanos,

[...] ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. Se a vida do animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um “habitat” ao qual ele “contata”, na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico (FREIRE, 2001, p. 89, grifos do autor).

Para Freire (1967; 1980), o ser humano não está condicionado a um presente contínuo e imutável, mas constrói sua existência a partir da articulação entre passado, presente e futuro. Cada contexto histórico convoca os sujeitos à tomada de decisões e à produção de respostas que dialoguem com as demandas de seu tempo.

A partir dessa perspectiva, a relação do ser humano com o mundo não se limita a contatos, mas se constitui como um processo de interação consciente que possibilita a transformação, tanto dele quanto do mundo. O sujeito não está *no* mundo, mas *com o mundo*, estabelecendo relações que lhe possibilitam compreender, interpretar, criar, recriar e intervir na realidade, e é exatamente essa abertura ontológica ao mundo que o torna capaz de ressignificar sua existência e, por meio da reflexão e da ação, comprometer-se com processos de mudança social (FREIRE, 1967; 1980; 1997; 2001; 2003; 2008).

No entendimento de Paulo Freire, há uma ideologia dominante que atua a partir de um mecanismo de ocultamento e distorção da realidade, disseminando uma leitura despolitizada do mundo, que desvincula os sujeitos de seus contextos históricos, culturais e sociais (FREIRE, 1967; 1980; 2001; 2003; 2008; 2021a; 2021b). Tal ideologia, utilizada como instrumento de manipulação, naturaliza as relações de dominação e subordinação, incidindo diretamente sobre os processos educativos. É justamente nesse ponto que se ancora a *Pedagogia do Oprimido*, em que Freire (2001) propõe que se rompa com essas estruturas opressoras por meio da *conscientização*, entendida como um processo capaz de libertar os sujeitos das amarras ideológicas que sustentam a opressão.

Para o educador, os seres humanos interpretam o mundo a partir de suas experiências, vivências e referências culturais. Suas ações são, portanto, pautadas pela

forma como lê e compreende a realidade (FREIRE, 2001). No entanto, quando submetidos a uma ideologia que se apresenta como neutra, o que Freire (2008, p. 87) denomina “ideologia disfarçada e disfarçante”, os sujeitos acabam internalizando concepções fatalistas, que os levam a acreditar que a realidade é imutável e que suas condições de existência são fruto de incapacidades individuais, e não de estruturas sociais historicamente construídas.

Nesse contexto, Freire (1980) destaca que é a capacidade humana de se distanciar criticamente da realidade, de observá-la e interrogá-la, que permite aos sujeitos não apenas compreendê-la, mas também transformá-la. Este movimento se realiza por meio da *práxis*, entendida como a articulação indissociável entre ação e reflexão, essencial no processo de tomada de consciência. Nas palavras de Freire (1980, p. 25, grifo do autor), “É precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”.

O caminho para a conscientização, portanto, não ocorre de forma imediata. Num primeiro momento, o sujeito aproxima-se da realidade de modo ainda ingênuo, caracterizado por uma compreensão superficial e acrítica (ALVES, 2025). Contudo, à medida que desenvolve uma postura crítica, questionadora, movida pela curiosidade epistemológica², aprofunda sua compreensão, desvelando os mecanismos ideológicos que sustentam a opressão. Nesse processo, reconhece que a história não é uma determinação, mas uma construção aberta à transformação. Como seres inconclusos e permanentemente curiosos, os sujeitos tornam-se capazes de intervir na realidade, assumindo-se como agentes históricos (FREIRE, 1967; 1980; 2001; 2008).

Freire (1980, p. 28) sintetiza esse processo ao afirmar que “a conscientização é isto: tomar posse da realidade”, o que implica não apenas observá-la de forma contemplativa, mas atuar sobre ela a partir da articulação entre ação e reflexão, destacando, sobretudo, que

[...] a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao

² A curiosidade, característica essencial do ser humano, é vital para o desenvolvimento da consciência crítica e da emancipação. Conduz ao questionamento sobre a realidade, inicialmente apresentando-se de forma ingênua, não crítica, mas pode aprofundar-se, tornando-se epistemológica, crítica, levando à compreensão da razão de ser da realidade (ALVES, 2025).

contrário, está baseada na relação consciência – mundo. Tomando esta relação como objeto de sua reflexão crítica, os homens esclarecerão as dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo. A criação da nova realidade, tal como está indicada na crítica precedente, não pode esgotar o processo da conscientização. A nova realidade deve tomar-se como objeto de uma nova reflexão crítica (FREIRE, 1980, p. 26).

Trata-se, portanto, de um movimento ético, político e epistemológico que possibilita ao ser humano superar as condições de opressão e construir, de forma coletiva, novas possibilidades de existência.

SER MAIS, DIÁLOGO, AUTONOMIA E PENSAR CERTO

No horizonte do pensamento freireano, o ser humano é concebido como portador de uma vocação ontológica para ser sujeito de sua própria história. Tal vocação manifesta-se na busca permanente pelo *Ser mais*, conceito que, na perspectiva do educador, não se refere a uma condição estática, nem a um estado acabado de plenitude, mas a um projeto existencial aberto e inacabado, em permanente construção de si e do mundo, de *Ser gente* (FREIRE, 1967; 1980; 1997; 2000; 2001; 2003; 2008; 2011; 2013; 2015; 2020; 2021a; 2021b; 2022).

Desse modo, o ato de conhecer e, conseqüentemente, o ato educativo, adquirem sentido como parte integrante da realização da vocação ontológica do ser humano. O conhecimento não emerge de uma condição de completude, mas sim, da própria consciência da incompletude, que impulsiona os sujeitos a aprender, refletir, questionar e transformar-se continuamente. Afinal, a plenitude, se existisse, anularia a necessidade de conhecer, pois implicaria a negação do processo de busca, do inacabamento e da curiosidade, próprios da condição humana (FREIRE, 2011; 2013; 2015; 2020; 2021a; 2021b; 2022).

Essa vocação, contudo, só se efetiva na medida em que o sujeito se insere no mundo de forma consciente e dialógica, integrando-se a ele de maneira crítica e reflexiva. É na interação *com* o mundo e *com os outros* que o sujeito se reconhece como existente e não apenas como alguém que simplesmente vive. Expressando tal compreensão, Freire (1967, p. 40) afirma que:

Existir ultrapassa viver porque não é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria

etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com os outros existires.

Seguindo essa lógica, fundamenta uma concepção de Educação em que o aprender não se relaciona com uma transmissão de conteúdos, mas se constitui como prática existencial, profundamente vinculada ao diálogo, à autonomia e à liberdade. Conforme Freire (1967) aponta, em contextos sociais marcados pela negação do diálogo, característica estrutural dos processos colonizadores que se desenvolveram no Brasil, consolida-se aquilo que o educador denomina de *mutismo*, condição na qual os sujeitos não deixam de ter respostas, mas veem suas vozes silenciadas. Esse silenciamento, imposto por um modelo embasado na transmissão de comunicados, destacado por Freire (1967; 1980), influenciou inclusive a Educação, impossibilitando uma construção dialógica do conhecimento.

Instala-se, nesse cenário, o que Freire (1967, p. 71) conceitua como uma “consciência hospedeira”, que se configura pela interiorização dos valores, normas e discursos impostos, em detrimento de uma “consciência livre e criadora”, própria dos sujeitos autônomos e críticos. Sob a lógica da opressão, prevalecem o ajustamento, a acomodação e a aceitação das condições impostas, reforçando a passividade e a negação da possibilidade de transformação social.

Em oposição, Freire (1967, p. 107) apresenta o diálogo, “relação horizontal de A com B”, explicando que este tem origem em uma “matriz crítica e gera criticidade”, sendo sustentado por valores como o amor, a humildade, a esperança, a fé e a confiança mútua entre os sujeitos. Assim, o diálogo se estabelece verdadeiramente, quando os interlocutores se conectam a partir desses princípios, construindo uma relação de empatia e compromisso na busca conjunta por sentido e transformação.

Nessa perspectiva, o diálogo é um caminho indispensável para todos os aspectos da existência humana, mas este só adquire sentido quando se fundamenta na crença no ser humano, em suas potencialidades e na convicção de que a realização pessoal de cada sujeito está intrinsecamente ligada à realização dos outros (FREIRE, 1967). Na Educação, esse pressuposto possibilita que se reconheça que o processo de ensinar e o de aprender, é uma construção coletiva, na qual educador e educando se constituem mutuamente como sujeitos do saber, humanizando-se.

O diálogo, para Freire (1967; 1980), não se limita a uma estratégia metodológica,

mas se configura como uma exigência ontológica da prática pedagógica, pois é, por meio dele, que se rompe com a lógica bancária da Educação, pautada na transferência de conteúdos, conceitos, na hierarquização dos saberes e na negação da autonomia dos sujeitos. Uma Educação orientada pelo diálogo promove a escuta, o reconhecimento das experiências, dos saberes e das culturas dos educandos, possibilitando que todos os envolvidos se tornem coautores na produção do conhecimento.

Dialogar implica assumir comunhão com os outros e com o mundo, em que a emancipação de cada sujeito só é possível quando vinculada à emancipação coletiva, reafirmando-o como um ato profundamente ético, político e amoroso, comprometido com a dignidade humana, a justiça social e a transformação da realidade (FREIRE, 1967; 1980; 2003; 2008).

Sobre a autonomia, Freire (2003) enfatiza que esta ocupa lugar central no processo de humanização dos sujeitos, sendo condição essencial para que estes se libertem da ideia dos determinismos históricos, sociais e culturais. Ela permite reconhecer que a história não é uma fatalidade, pois quando o sujeito se apropria de sua capacidade de decidir e intervir na realidade, desenvolve autonomia, na medida em que se humaniza e vive uma experiência concreta de liberdade.

Conforme Freire (2003, p. 107), “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas”. Ou seja, trata-se de um pressuposto que se consolida na prática cotidiana, na articulação entre ação e reflexão, e que, ao longo do caminho, torna-se uma opção de vida, que irá influenciar a forma de aprender, ensinar, sentir, pensar, dizer e agir do sujeito.

Para Freire (1997; 2003; 2008; 2021a), esse processo está diretamente vinculado ao que denomina *Pensar certo*, uma postura epistemológica e ética que pressupõe a desnaturalização da realidade e o desvelamento dos mecanismos ideológicos que obscurecem a consciência, inclusive no âmbito da Educação. O *Pensar certo* constitui, assim, um exercício crítico que visa à compreensão da realidade, à emancipação e à construção da autonomia dos sujeitos, sejam educadores, educandos, povos subalternizados, marginalizados ou historicamente oprimidos. Se faz um caminho de libertação e humanização, que rompe com os processos desumanizadores impostos ao longo da história. É uma prática que convoca os sujeitos a assumirem-se como seres históricos, inacabados e capazes de transformar o mundo (FREIRE, 1967; 1980; 1997;

2001; 2003; 2008; 2011; 2013; 2015; 2020; 2021a; 2021b; 2022).

Nessa direção, Paulo Freire ressalta, ao logo de toda a sua obra, que a ação pedagógica é essencialmente intencional e diretiva. Isso significa que cabe ao educador conduzir o processo educativo, por meio de práticas orientadas para a formação crítica, que permita aos educandos desvelar a realidade, compreender seus condicionantes e desenvolver clareza política e ideológica sobre os processos que os cercam (FONSECA, 2023; ALVES, 2025). Trata-se, portanto, de reconhecer que educar é um ato eminentemente político, vinculado à produção de conhecimento, à construção de sujeitos históricos e à luta pela transformação social.

Freire (2021a, p. 43) reforça essa concepção, ao afirmar que “não há prática educativa que não seja política; não há prática educativa que não esteja envolvida em sonhos; não há prática educativa que não envolva valores, projetos, utopias. Não há prática educativa sem ética, sem estética”. Ética e estética caminham lado a lado, como expressões da decência e da *boniteza*, que se manifestam nas relações humanas, no respeito ao outro, na solidariedade, na justiça e na construção de ambientes educativos que sejam também espaços de beleza, cuidado e dignidade (FREIRE, 2021a).

Portanto, educar é, antes de tudo, um ato de amor e de profundo respeito ao outro, reconhecendo-o como sujeito concreto, portador de saberes, de história e de experiências (ALVES, 2025). E ainda que a Educação assuma intencionalidades políticas, éticas e estéticas, ao afirmar seus próprios sonhos, valores e utopias, é fundamental que o educador atue embasado pelo diálogo, pela escuta, sem jamais tentar submeter ou conquistar o outro, pois somente assim a Educação será de fato humanizadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria e a práxis Freireana reafirmam-se como fundamentos indispensáveis para a construção de uma Educação crítica, capaz de desvelar os mecanismos de opressão, dominação e exclusão que operam na dinâmica social mais ampla, assim como no âmbito escolar. Seu ideário nos incentiva a buscar caminhos pedagógicos orientados para a libertação dos sujeitos, para a valorização dos saberes marginalizados e para a afirmação de uma pedagogia da autonomia, da dignidade e da justiça social.

Destaca-se que o *ethos* de uma Educação humanizadora perpassa por pressupostos Freireanos que não são meramente teóricos, mas se concretizam nas práticas educativas,

nas relações pedagógicas e na construção de ambientes de aprendizagem que sejam espaços de acolhimento, de cuidado, de respeito à diferença e de construção coletiva do conhecimento.

Para Paulo Freire, além destes pressupostos enfocados neste estudo, dentre tantos outros que o educador abordou e defendeu ao longo de toda sua vasta obra, tal *ethos* requer o reconhecimento da dimensão política da Educação, consciência de que não há espaço para a ilusão da neutralidade nela, pois toda prática educativa carrega intencionalidades, valores e projetos de mundo. O verdadeiro desafio então que se coloca ao educador, é assumir essa posição, deixando claro seus sonhos e utopias. Sonhos de uma Educação humanizadora, movida pelo bem comum e comprometida com a afirmação da vida, da equidade, da justiça.

O *ethos* de uma Educação humanizadora envolve a recusa de qualquer forma de exclusão e, sobretudo, a valorização dos saberes dos educandos, das culturas locais, das epistemologias outras. Ou seja, uma Educação pautada pela ética, estética e pela política, embasada pelo diálogo, em que valores como tolerância, solidariedade e esperança, sejam os fundamentos para a construção de uma sociedade de fato democrática e plural.

REFERÊNCIAS

ALVES, Deisiane De Toni. **Diálogo entre saberes no Ensino de Ciências: a Astronomia Indígena na percepção de estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental**. 2025. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Educação Matemática), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2025.

FONSECA, Marcos Orso da. **Perspectivas político-pedagógicas críticas na Educação em Astronomia na interface da Base Nacional Comum Curricular**. 2023. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 46 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 28 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. 4 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do compromisso**: América Latina e educação popular. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 3 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

MURACA, Mariateresa. Caminhos da Educação Intercultural na Europa e no Brasil: especificidades e diálogos possíveis. **Revista Cocar**, Belém, v. 21, n. 39, p. 1-20. 2024.

STRECK, Danilo Romeu. O éthos de uma educação humanizadora. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 1, p. 95-106, 2018. DOI: 10.5335/rep.v13i1.7968.

Capítulo 2
O ETHOS NOS REGULAMENTOS DA TELECONSULTA E SUAS
IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM SAÚDE: UMA
ANÁLISE DISCURSIVA

Wagner Valentim de Alão
Patrícia Vicente Camardella
Glaucio Aranha



O ETHOS NOS REGULAMENTOS DA TELECONSULTA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO EM SAÚDE: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

Wagner Valentim de Alão

Mestrando em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, graduado em Letras pela Universidade Federal Fluminense e Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira, wagner.valentimpsi@gmail.com

Patrícia Vicente Camardella

Mestranda em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Veiga de Almeida, patriciacamardella@gmail.com

Glaucio Aranha

Doutor, Universidade Federal do Rio de Janeiro, glaucioaranha@ufrj.br

RESUMO

Este estudo examina o *ethos* que estrutura os marcos regulatórios da teleconsulta no Brasil e seus efeitos sobre a formação em saúde. Entendendo *ethos* como o horizonte de valores que legitima práticas educativas e de cuidado, investigamos como a Portaria GM/MS nº467/2020, a Lei nº 13.989/2020 e a Resolução CFM nº 2.314/2022, dirigem-se também ao campo da educação profissional em saúde, instituem uma racionalidade tecnocrática que naturaliza o domínio técnico e silencia competências relacionais, éticas e comunicacionais indispensáveis ao cuidado mediado por tecnologia. À luz da Análise do Discurso de linha francesa, realizamos pesquisa qualitativa documental cujo *corpus* compreende esses três atos normativos. A análise identificou formações discursivas de excepcionalidade emergencial, tecnificação procedimental e silenciamento formativo, revelando um *ethos* de eficiência que redefine o cuidado como cumprimento de protocolos e desconsidera a dimensão subjetiva do encontro clínico. Tal configuração produz um profissional “adaptado” à lógica da plataforma, porém sem

preparo crítico para os desafios afetivos do ambiente digital. Concluímos que a consolidação da teleconsulta exige disputar esse ethos, articulando políticas formativas que integrem técnica, humanização e reflexão ética, de modo a alinhar-se às diretrizes do SUS e às demandas contemporâneas de saúde digital. Conclui-se, ainda, que é preciso aproximar, na educação superior em saúde, processos educativos, subjetivação profissional e práticas de cuidado, oferecendo subsídios para repensar a formação em saúde diante da virtualização crescente dos serviços.

Palavras-chave: Teleconsulta; Análise do Discurso; Formação em Saúde; Humanização; Regulação.

ABSTRACT

This study examines the ethos that structures the regulatory frameworks of teleconsultation in Brazil and their effects on health education. Understanding ethos as the horizon of values that legitimizes educational and care practices, the study investigates how Ordinance GM/MS No. 467/2020, Law No. 13,989/2020, and Resolution CFM No. 2,314/2022 also address the field of professional health education, instituting a technocratic rationality that naturalizes technical dominance and silences relational, ethical, and communicational competencies essential to technology-mediated care. Grounded in French Discourse Analysis, this qualitative documentary research analyzes a corpus composed of these three normative acts. The analysis identified discursive formations of emergency exceptionalism, procedural technification, and formative silencing, revealing an ethos of efficiency that redefines care as compliance with protocols and disregards the subjective dimension of the clinical encounter. This configuration produces a professional “adapted” to platform-based logic but lacking critical preparation for the affective challenges of digital environments. The study concludes that consolidating teleconsultation requires disputing this ethos by articulating formative policies that integrate technical competence, humanization, and ethical reflection, aligning them with SUS guidelines and contemporary demands of digital health. It further argues for strengthening the articulation between educational processes, professional subjectivation, and care practices in higher health education, offering grounds to rethink health training in the context of the growing virtualization of services.

Keywords: Teleconsultation; Discourse Analysis; Health Education; Humanization; Regulation.

1. INTRODUÇÃO

A rápida institucionalização da teleconsulta no contexto brasileiro, catalisada pela emergência sanitária da COVID-19, marcou não apenas uma mudança operacional nos

serviços de saúde, mas a emergência de um novo campo de disputas discursivas sobre o que significa cuidar, formar e exercer a profissão em saúde. Interessa-nos, sobretudo, os impactos e desafios desses fenômenos para a educação superior em saúde. Documentos como a Portaria GM/MS nº 467/2020, a Lei nº 13.989/2020 e a Resolução CFM nº 2.314/2022 legitimaram juridicamente a prática clínica mediada por tecnologia, conferindo-lhe centralidade no ordenamento do trabalho em saúde e instituindo um novo regime de verdade para o cuidado remoto. Abriram também novas lacunas para o processo formativo e os currículos de saúde.

Apesar da formalização, essas regulações evidenciam uma tensão entre a normatização minuciosa de procedimentos técnicos — enfatizando aspectos como segurança de dados, certificação digital e protocolos — e o tratamento periférico atribuído à formação profissional específica para a modalidade remota. Em geral, aspectos pedagógicos, comunicacionais e éticos aparecem como notas laterais e sem detalhamento metodológico, consolidando um *ethos* que privilegia a eficiência instrumentada pela tecnologia e silencia sobre a formação de competências fundamentais para o cuidado humanizado à distância.

A partir da perspectiva da Análise do Discurso de linha francesa, especialmente nas contribuições de Michel Pêcheux (2012; 2014) e Eni Orlandi (2015), entende-se aqui que tal silenciamento não é meramente “lacuna”, mas efeito de formações discursivas que naturalizam a tecnificação como resposta suficiente aos desafios contemporâneos. Isso tem impacto direto na definição dos currículos, nas práticas docentes e na subjetivação dos futuros profissionais, que são interpelados a adaptar-se ao ambiente digital sem problematização das exigências afetivas, éticas e comunicacionais implicadas nesse processo.

Tal cenário é particularmente problemático quando confrontado com as diretrizes da Política Nacional de Humanização (PNH) do SUS (Brasil, 2004), que propõe o cuidado como relação, acolhimento e escuta sensível, princípios pouco visíveis na cena regulatória da teleconsulta. O distanciamento físico, a mediação tecnológica e a virtualização da presença ampliam desafios para manter o vínculo terapêutico e a escuta qualificada. Estas são competências que não emergem unicamente do domínio técnico, mas de processos formativos específicos e reflexivos.

Diante deste quadro, torna-se relevante indagar: que *ethos* está sendo instituído nos discursos regulatórios da teleconsulta quanto à formação em saúde? Quais valores,

expectativas e silêncios atravessam ou restringem as possibilidades de um cuidado verdadeiramente integral, mesmo em ambientes mediados por tecnologia? Ao analisar tais regulações, este estudo pretende evidenciar que a formação profissional não é mera etapa técnica na preparação para o cuidado, mas campo simbólico fundamental na produção de sentidos, subjetividades e práticas para o bom desempenho dos profissionais de saúde.

Este artigo, portanto, propõe analisar discursivamente o *ethos* estruturante dos marcos normativos da teleconsulta no Brasil e suas implicações para a formação profissional, evidenciando tensões entre a racionalidade tecnocrática dominante e a necessidade de práticas formativas alinhadas à integralidade, à ética e à humanização. Aspectos estes que são pilares do SUS desde sua fundação e que exigem uma íntima vinculação com a educação no processo formativo. Espera-se, assim, contribuir para o debate sobre os desafios e caminhos possíveis para a formação em saúde, especialmente em nível superior, diante da crescente virtualização dos processos de cuidado e a imposição de novas competências.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

O *ethos* é o horizonte de valores que legitima práticas sociais, pedagógicas e institucionais. Tradicionalmente, em Aristóteles (2005), o *ethos* representa o caráter que confere credibilidade ao orador. Assim, quando um conjunto normativo fala sobre a inserção da teleconsulta nas práticas em saúde e na formação em saúde, ele está também enunciando um modo de ser e de agir esperado dos sujeitos envolvidos (profissionais, gestores, docentes e discentes).

Bernstein (2000) se refere à gramática normativa dos processos educativos, que regulariam o tipo de conhecimento, interações possíveis e distribuição de poder. Somando estas visões à perspectiva de Certeau (1994), para quem as práticas sociais convivem com tensões e resistências cotidianas. Os discursos dos textos normativos não são mandatórios, pois as práticas “mínimas” dos sujeitos (docentes, discentes e profissionais em formação) podem reescrever, modificar ou tensionar os imperativos institucionais.

No campo da saúde, os discursos regulatórios tornam-se dispositivos disciplinares no sentido foucaultiano (Foucault, 1999), atuando tanto sobre corpos quanto sobre subjetividades: ao normatizar, disciplinam condutas, forjam expectativas e silenciam

competências não reconhecidas pelo paradigma técnico hegemônico. Nesse enquadramento, o profissional idealmente adaptado para a teleconsulta é aquele eficiente, disciplinado, ajustado às exigências da plataforma e da conectividade, mas cuja dimensão ética, afetiva e relacional é marginalizada ou invisibilizada.

A Política Nacional de Humanização (PNH) (Brasil, 2004), por sua vez, assume a humanização como eixo estruturante do SUS, propondo o cuidado como relação, escuta qualificada e corresponsabilização. Contudo, observa-se uma tensão cada vez mais clara entre a ênfase em procedimentos, protocolos e dispositivos (tecnologias duras e leves, nas palavras de Merhy, 2002) e a valorização das tecnologias leves, ancoradas no vínculo, na sensibilidade e na escuta. A presença remota, mediada por tela, amplia os desafios do cuidado, exigindo novas habilidades interpessoais, sensibilidade comunicacional e abertura ao imprevisível, que extrapolam o domínio instrumental ou informatizado.

Assim, não basta formar para a teleconsulta entendendo competência apenas como domínio de ferramentas digitais ou cumprimento de protocolos técnicos. A mediação remota convoca processos formativos críticos e reflexivos, capazes de integrar saber-fazer técnico à dimensão ética e comunicacional, colocando em questão o próprio *ethos* do cuidado e da formação profissional para a saúde digital.

Nessa perspectiva, compreender os discursos normativos da teleconsulta exige localizar seus sentidos na articulação entre técnica, ética e subjetividade, interrogando os silenciamentos e tensionando a naturalização da racionalidade instrumental. Dessa forma, a análise não se limita à descrição de dispositivos legais, mas busca evidenciar os efeitos de sentido, as posições de sujeito e as disputas simbólicas que (des)autorizam modos de cuidar e formar na saúde contemporânea.

3. METODOLOGIA

A base teórica deste estudo está fundamentada na Análise do Discurso (AD) de linha francesa, especialmente nas contribuições de Michel Pêcheux (2012; 2014) e Eni Orlandi (2015). Para a AD, o discurso não é só um conjunto de enunciados, mas materializa relações de poder, ideologia e história. Conforme Pêcheux (2012), todo dizer é atravessado por formações discursivas que condicionam sentidos, silenciando possibilidades e legitimando outras. O sujeito do discurso, por sua vez, é sempre atravessado por posições

enunciativas e determinada memória discursiva, isto é, falar sobre a teleconsulta e a formação em saúde é, necessariamente, inscrever-se em cadeias históricas de sentidos que operam (e omitem) certos valores.

Orlandi (2007) aprofunda essa concepção destacando o papel do silêncio como constituinte do discurso: não há apenas ausência de fala, mas operações ativas de exclusão e esquecimento que delimitam o que pode ou não ser tematizado. No caso dos marcos normativos recentes da teleconsulta, o silêncio sobre a dimensão formativa não se apresenta como acaso ou omissão técnica, mas como gesto discursivo que naturaliza a centralidade tecnocrática e o domínio instrumental em detrimento de abordagens críticas e humanizadoras para o cuidado remoto.

O *corpus* da pesquisa foi composto por três atos normativos fundamentais à institucionalização da teleconsulta no Brasil: 1) a Portaria GM/MS nº 467/2020, que regulamenta emergencialmente ações de telemedicina durante a pandemia de COVID-19; 2) a Lei nº 13.989/2020, que autoriza em caráter excepcional e temporário a prática da telemedicina; e 3) a Resolução CFM nº 2.314/2022, que estabelece os marcos regulatórios para o exercício definitivo da telemedicina no país. Estes documentos foram selecionados devido à sua centralidade no ordenamento jurídico e à autoridade discursiva na delimitação do campo de atuação, formação e cuidado em saúde mediado por tecnologias.

A análise foi conduzida em cinco etapas articuladas: (1) leitura flutuante e atenta dos documentos, buscando apreender as evidências discursivas e as condições de produção dos enunciados; (2) identificação das formações discursivas predominantes relativas à constituição do sujeito profissional e à representação do cuidado remoto; (3) mapeamento de regularidades, contradições e silêncios estruturantes no que concerne à formação profissional em saúde; (4) análise dos efeitos de sentido produzidos pelos silenciamentos e pela legitimação ou exclusão de determinadas competências e valores; e (5) articulação desses sentidos com os conceitos centrais da AD, tais como posição de sujeito, memória discursiva, interdiscurso e *ethos*.

O foco metodológico esteve na identificação de enunciados que organizam a compreensão da competência profissional necessária para o exercício da teleconsulta, bem como nos silenciamentos que atravessam os normativos sobre a dimensão formativa, ética e relacional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos marcos regulatórios da teleconsulta no Brasil — Portaria GM/MS nº 467/2020, Lei nº 13.989/2020 e Resolução CFM nº 2.314/2022 — permitiu identificar efeitos de sentido que configuram um *ethos* institucional baseado na tecnificação do cuidado, na excepcionalidade emergencial e no silenciamento das dimensões formativas, éticas e relacionais do trabalho em saúde mediado por tecnologias.

4.1 Excepcionalidade e tecnificação como *ethos* dominante

A Portaria GM/MS nº 467/2020 e a Lei nº 13.989/2020 emergem em resposta à crise sanitária da COVID-19 e instituem a teleconsulta como medida excepcional e temporária. Esse discurso da urgência legitima a intensificação da informatização dos processos de atenção e reforça a centralidade do procedimento técnico. A Resolução CFM nº 2.314/2022 transforma o que era excepcional em definitivo, consolidando a virtualização das práticas médicas e de saúde no país.

Nesses documentos, observa-se um detalhamento rigoroso dos procedimentos técnicos e das exigências relativas à assinatura digital, registro de dados, consentimento informado e protocolos de segurança. O cuidado aparece associado à eficiência tecnológica e ao cumprimento normativo. Em contrapartida, a dimensão formativa, especialmente as competências éticas, comunicacionais e afetivas, é tratada com superficialidade ou permanece não explicitada. Tais silêncios, configuram-se como produções discursivas ativas (Orlandi, 2007) que naturalizam a crença de que a adaptação técnica é suficiente para garantir qualidade no cuidado remoto, impactando sobre a dimensão formativa como mera necessidade de formação técnica da tecnologia, no lugar de pensar este ambiente como novo espaço sociocultural.

4.2 Efeitos do silenciamento formativo na constituição do sujeito-profissional

Ao legitimar um modelo de cuidado centrado na habilidade instrumental e no domínio das plataformas, os regulamentos produzem o efeito de verdade de que ser um bom profissional significa, prioritariamente, cumprir protocolos digitais. Em nenhum dos documentos analisados há detalhamento curricular, metodológico ou mesmo diretrizes

sobre processos formativos específicos para os desafios das práticas remotas, embora se identifique como destinado também à dimensão educacional. Mesmo que a Lei nº 13.989/2020, em seu artigo 3º, e a Resolução CFM nº 2.314/22, refira-se à aplicabilidade dessas normas à promoção da saúde, serviços educacionais em saúde (Considerandos) e à educação (art. 1º), no corpo das referidas normas tais aspectos não são efetivamente contemplados

O silêncio, nesse contexto, opera como estratégia discursiva. Ele esvazia o debate sobre as necessidades de formação para competências singulares: como sustentar vínculos à distância, reconhecer dificuldades expressivas do paciente mediado pela tela, manejar a escuta clínica em contextos instáveis e promover acolhimento em ambientes não presenciais. O sujeito esperado é técnico, eficiente e adaptado ao regime tecnológico, em sintonia com o que Foucault (1999) denomina como “docilização dos corpos”, agora ampliada à esfera digital.

Ao mesmo tempo, este *ethos* invisibiliza a dimensão subjetiva do encontro entre profissional e paciente, apagando aspectos humanizadores do cuidado previstos pela Política Nacional de Humanização (PNH). A priorização das tecnologias duras e dos procedimentos sobre tecnologias relacionais fragiliza a integralidade do cuidado na saúde digital, e contraria princípios essenciais do SUS.

4.3 Para além da dicotomia: desafios e possibilidades para o cuidado humanizado na teleconsulta

Se, de um lado, o discurso regulatório impõe uma racionalidade tecnocrática e emergencial, de outro lado, emerge a necessidade de pensar processos formativos que transcendam a lógica da simples adaptação técnica. A literatura e as experiências de formação em saúde apontam que competências comunicacionais, empatia, escuta qualificada e gestão da imprevisibilidade são essenciais e ainda mais desafiadoras na mediação virtual (Merhy, 2002).

A análise indica que há a necessidade para tensionar o *ethos* dominante nos currículos de graduação e nos processos de educação permanente. Isso inclui: desenvolver atividades que simulem situações de teleconsulta complexas; formar para a construção do vínculo em múltiplos contextos; e promover reflexões éticas a respeito dos limites e

potencialidades do cuidado remoto. Essas iniciativas resistem à naturalização do automatismo e promovem uma prática formativa crítica, alinhada aos ideais da PNH.

4.4 Efeitos de sentido: disputas e resistências na formação em saúde digital

A análise discursiva sugere que o *ethos* instituído nos regulamentos da teleconsulta não é homogêneo nem imutável. Docentes, estudantes e profissionais criam brechas e promovem microrresistências no cotidiano, reinterpretando protocolos, ressignificando práticas e colaborando na emergência de novas formas de cuidado remoto. Seguindo os passos de Certeau (1994), entendemos que o discurso institucional, mesmo ao tentar padronizar, encontra fissuras na experiência de sujeitos que praticam o desvio, a reinvenção e a humanização.

Sendo assim, disputar o sentido da formação para o uso da teleconsulta implica reconhecer a formação profissional como campo de lutas simbólicas, e não mero apêndice técnico do cuidado. Cabe aos projetos pedagógicos, às políticas de saúde e à atuação coletiva abrir espaço para uma formação ética, reflexiva e humanizadora. Trata-se de condição necessária para que o avanço da saúde digital ocorra sem ruptura com os princípios de integralidade, equidade e acolhimento.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise discursiva dos regulamentos da teleconsulta no Brasil evidenciou que o *ethos* dominante desses marcos está fortemente ancorado em uma racionalidade tecnocrática, centrada no domínio instrumental e na eficiência dos procedimentos técnicos. Tal configuração, ao privilegiar a normatização detalhada do fazer digital, silencia e marginaliza aspectos fundamentais para o cuidado integral, como as competências éticas, comunicacionais e afetivas indispensáveis à práxis em saúde. O resultado é a construção de um sujeito profissional adaptado à lógica das plataformas e das conectividades, mas frequentemente desprovido de formação crítica para lidar com as complexidades e singularidades do cuidado mediado por tecnologias.

Essa constatação reforça a urgência de reorientar as políticas formativas, aproximando os processos educativos das reais demandas produzidas pela virtualização do cuidado. A ausência de diretrizes claras sobre a formação para a teleconsulta,

observada nos documentos analisados, evidencia uma lacuna no gesto discursivo que naturaliza a suficiência do domínio técnico, relegando a humanização a um papel secundário. Falta reconhecer o cuidado como relação e aposta na potência do vínculo, da escuta sensível e da ética da presença, mesmo quando ela se faz remotamente.

Portanto, a consolidação da teleconsulta como prática na saúde depende da disputa de sentidos sobre o que se entende por formação em saúde. É necessário articular, de modo indissociável, as dimensões técnica, ética e humanizadora, superando a dicotomia artificial entre tecnologia e cuidado. Isso implica rever currículos, metodologias e práticas pedagógicas; experimentar novas estratégias educativas centradas tanto no saber-fazer quanto no saber-ser e no saber-cuidar.

Por fim, reafirma-se que a virtualização dos serviços de saúde não deve ser entendida como obstáculo à promoção de práticas humanizadoras, mas como convite à invenção de novas possibilidades formativas e relacionais. Cabe aos atores institucionais, gestores, docentes e estudantes construir coletivamente alternativas que promovam a integralidade do cuidado, respeitando o princípio fundamental do acolhimento, da escutar e do agir com humanidade como práticas também prioritárias no território digital.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. Tradução de Manuel Alexandre Júnior. Lisboa: Edições 70, 2005.

BERNSTEIN, Basil. **A estrutura do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Tradução de Maria Alice Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei nº 13.989, de 15 de abril de 2020**. Dispõe sobre o uso da telemedicina durante a crise causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=515&pagina=1&data=16/04/2020&totalArquivos=95>. Acesso em: 12 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria GM/MS nº 467, de 20 de março de 2020**. Dispõe, em caráter excepcional e temporário, sobre as ações de telemedicina. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 23 mar. 2020. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=601&pagina=1&data=23/03/2020&totalArquivos=1>. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS: Política Nacional de Humanização: a humanização como eixo norteador das práticas de atenção e gestão em todas as**

instâncias do SUS. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/humaniza_sus_marco_teorico.pdf. Acesso em: 8 jul. 2024.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Resolução CFM nº 2.314, de 20 de abril de 2022.** Define e regulamenta a telemedicina como forma de serviços médicos mediados por tecnologias. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 maio 2022. Disponível em: https://sistemas.cfm.org.br/normas/arquivos/resolucoes/BR/2022/2314_2022.pdf. Acesso em: 7 jul. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. 28. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MERHY, Emerson Elias. **Saúde: a cartografia do trabalho vivo.** 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 6. ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

Capítulo 3
PARTICIPAÇÃO LGBTQIA+ E POLÍTICAS PÚBLICAS NO
PARANÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES À LUZ DA AGENDA
2030

Rayane Herzog Liutkus
Eder Mauro Dias Braga
Jaci de Fátima Souza Candiottto



PARTICIPAÇÃO LGBTQIA+ E POLÍTICAS PÚBLICAS NO PARANÁ: LIMITES E POSSIBILIDADES À LUZ DA AGENDA 2030

Rayane Herzog Liutkus

*Mestranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela PUCPR, advogada,
rayaneherzog@hotmail.com*

Eder Mauro Dias Braga

*Doutorando em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela PUCPR, advogado,
edermauro@hotmail.com*

Jaci de Fátima Souza Candiottto

*Pós Doutora, Institut Catholique de Paris, França, Doutora em Teologia pela PUCPR,
professora na PUCPR, jacicanciottto@gmail.com*

RESUMO

Este artigo analisa criticamente os desafios enfrentados pela população LGBTQIA+ na efetivação de seus direitos no contexto das políticas públicas brasileiras e da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Pergunta-se: em que medida as políticas públicas voltadas à população LGBTQIA+ no Paraná, no marco da Agenda 2030, têm efetivado direitos e promovido justiça social? A partir das categorias analíticas de “confluência perversa” (Dagnino, 2004) e “gerencialização da sociedade civil” (Nogueira, 2009), o estudo evidencia como a lógica neoliberal tem esvaziado os espaços participativos, convertendo práticas de inclusão em estratégias de legitimação simbólica e despolitizada. Trata-se de uma pesquisa qualitativa com análise documental de normativas e relatórios institucionais sobre a participação LGBTQIA+ no Estado do Paraná. O objetivo é analisar os limites e possibilidades da participação social LGBTQIA+ nas políticas públicas do Paraná à luz dos ODS. O artigo mobiliza dados documentais sobre a experiência do Estado do Paraná, onde se observa a construção de espaços institucionais participativos vinculados à promoção dos direitos da população LGBTQIA+, ainda que marcados por fragilidades estruturais. Ao propor a repolitização da participação social e o fortalecimento da autonomia dos

movimentos LGBTQIA+, a reflexão contribui para o debate educacional sobre práticas inclusivas, interseccionais e comprometidas com os princípios dos direitos humanos na formulação, monitoramento e avaliação das políticas públicas.

Palavras-chave: Direitos humanos. Políticas públicas. População LGBTQIA+. Participação social. Agenda 2030.

ABSTRACT

This article critically examines the challenges faced by the LGBTQIA+ population in the realization of their rights within the context of Brazilian public policies and the 2030 Agenda for Sustainable Development. It asks: to what extent have public policies aimed at the LGBTQIA+ population in the state of Paraná, within the framework of the 2030 Agenda, been effective in realizing rights and promoting social justice? Drawing on the analytical categories of “perverse confluence” (Dagnino, 2004) and “managerialization of civil society” (Nogueira, 2009), the study demonstrates how neoliberal logic has hollowed out participatory spaces, transforming inclusion practices into strategies of symbolic and depoliticized legitimization. This is a qualitative study based on documentary analysis of normative frameworks and institutional reports concerning LGBTQIA+ participation in the state of Paraná. The objective is to analyze the limits and possibilities of LGBTQIA+ social participation in public policies in Paraná in light of the Sustainable Development Goals (SDGs). The article mobilizes documentary data on the experience of the state of Paraná, where the construction of participatory institutional spaces linked to the promotion of LGBTQIA+ rights can be observed, albeit marked by structural fragilities. By proposing the repoliticization of social participation and the strengthening of the autonomy of LGBTQIA+ movements, the reflection contributes to the educational debate on inclusive, intersectional practices committed to human rights principles in the formulation, monitoring, and evaluation of public policies.

Keywords: Human Rights. Public Policies. LGBTQIA+ Population. Social Participation. 2030.

1 INTRODUÇÃO

A efetivação dos direitos da população LGBTQIA+ no Brasil enfrenta desafios estruturais, marcados por desigualdades históricas, retrocessos institucionais e por práticas estatais que, embora discursivamente inclusivas, muitas vezes esvaziam o sentido político da participação social. Nas últimas décadas, especialmente sob a racionalidade neoliberal, observa-se uma reconfiguração dos espaços participativos, nos quais a escuta se converte em forma de controle, e a cidadania, em gestão de demandas.

Nesse contexto, a Agenda 2030 da ONU, apresenta um horizonte normativo relevante, com destaque para os objetivos de Desenvolvimento Sustentável voltados para à igualdade de gênero (ODS 5), à redução das desigualdades (ODS 10) e ao fortalecimento institucional (ODS 16). No entanto, a implementação desses princípios convive com a racionalidade neoliberal, que tende a instrumentalizar a diversidade sob critérios de desempenho e eficiência limitando seu potencial transformador.

Este artigo analisa os limites e possibilidades da participação LGBTQIA+ no contexto das políticas públicas brasileiras vinculadas à Agenda 2030, à luz dos conceitos de “confluência perversa” (Dagnino, 2004) e “gerencialização da sociedade civil” (Nogueira, 2009). A partir de uma abordagem crítico-interpretativa e de análise documental, toma-se como estudo de caso a experiência do Estado do Paraná, com foco em conferências, conselhos e planos estaduais. Defende-se, ao final, a urgência de repolitizar os espaços participativos, reafirmando os direitos humanos como fundamento de políticas públicas inclusivas e transformadoras.

2 PARTICIPAÇÃO SOCIAL, NEOLIBERALISMO E DIREITOS LGBTQIA+

2.1 PARTICIPAÇÃO SOCIAL COMO DISPUTA DE SENTIDOS

A participação social constitui um campo de disputa central nas democracias contemporâneas, marcado por tensões entre projetos emancipatórios e racionalidades gerenciais. Como enfatiza Pateman (1970), a participação é elemento estruturante da cidadania, exigindo o envolvimento ativo dos sujeitos na produção de decisões que afetam a vida coletiva. Essa concepção dialoga com modelos de democracia participativa e deliberativa, nos quais a legitimidade política é inseparável da escuta plural e da deliberação pública.

No Brasil, conforme Gohn (2011), a institucionalização da participação após a Constituição de 1988 ampliou os canais formais de incidência da sociedade civil, mas não eliminou os efeitos da crescente tecnocratização estatal. Espaços como conselhos e conferências passaram a operar sob lógicas ambíguas, ora como instrumentos de controle e legitimação, ora como arenas de disputa por direitos. Cornwall e Coelho (2007) alertam que nem toda participação é emancipadora: sua configuração pode reforçar ou neutralizar os conflitos sociais.

A distinção entre participação substantiva e instrumental (Avritzer, 2002; Dagnino,

2014) torna-se chave para compreender esse dilema. A primeira pressupõe deliberação efetiva e protagonismo político; a segunda, frequentemente vinculada à governança neoliberal, limita-se à consulta formal ou à execução de metas previamente definidas. No campo dos direitos LGBTQIA+, essa tensão é particularmente visível: práticas participativas antes orientadas à transformação social vêm sendo reconfiguradas por critérios de desempenho e gestão, reduzindo os movimentos a projetos fragmentados, financeiramente e de baixa incidência política estrutural.

2.2. A CONFLUÊNCIA PERVERSA: A CRÍTICA DE EVELINA DAGNINO

A partir da consolidação da racionalidade neoliberal nas décadas finais do século XX, a participação social deixou de ser excluída e passou a ser formalmente incorporada às políticas públicas, embora sob novos condicionantes. Nesse contexto, Evelina Dagnino (2004; 2010) propõe o conceito de “confluência perversa” para descrever a interseção contraditória entre duas lógicas que disputam os mesmos dispositivos institucionais: a lógica democrática da ampliação da cidadania e a lógica neoliberal de racionalização da gestão e contenção dos conflitos.

A perversidade reside justamente no esvaziamento político da participação: espaços antes reivindicados como arenas de deliberação e disputa passam a operar sob critérios de eficiência, consenso e adesão, perdendo seu caráter transformador. Inspirada na leitura foucaultiana da governamentalidade (Foucault, 2008; Lemke, 2001), Dagnino mostra como a participação é convertida em tecnologia de governo, convocando sujeitos colaborativos e adaptáveis, em lugar de cidadãos politicamente ativos.

No campo das políticas públicas LGBTQIA+, essa dinâmica é particularmente evidente. Conselhos, conferências e comitês consultivos são frequentemente configurados como simulacros de inclusão, com baixa capacidade deliberativa e forte dependência de linguagens técnicas. As pautas mais estruturais são muitas vezes neutralizadas ou substituídas por demandas simbólicas, limitando o poder de incidência dos movimentos. A retórica da escuta social, nesse modelo, tende a legitimar decisões previamente tomadas, ocultando assimetrias e bloqueando o conflito como força produtiva da democracia.

Reconhecer essa confluência perversa é essencial para repolitizar os espaços participativos e resgatar sua função como arenas de transformação, especialmente

quando se trata da luta pelos direitos humanos de grupos historicamente excluídos, como a população LGBTQIA+.

2.3. A GERENCIALIZAÇÃO DA SOCIEDADE CIVIL: LIMITES DA PROFISSIONALIZAÇÃO TÉCNICA

A partir dos anos 2000, a crescente institucionalização da sociedade civil nas políticas públicas veio acompanhada da exigência de adoção de modelos organizacionais e linguagens inspiradas no setor privado. Esse processo, denominado por Marco Aurélio Nogueira (2009) como gerencialização da sociedade civil, corresponde à transformação de sujeitos políticos em operadores técnicos de políticas, condicionados por exigências de desempenho, metas e prestação de contas.

Sob a influência da nova gestão pública (New Public Management), organizações da sociedade civil inclusive as LGBTQIA+ passaram a ser convocadas não apenas como interlocutoras, mas como executoras de projetos submetidos a editais e critérios de eficiência. A linguagem da gestão substituiu, gradualmente, a gramática da denúncia e da mobilização, deslocando o foco das lutas por transformação estrutural para a execução de ações pontuais e mensuráveis (Leite, 2012; Lavalley; Szwako, 2015).

Essa lógica reconfigura o próprio sentido da cidadania, agora traduzida em termos de competência gerencial. Como destacam Lavalley, Houtzager e Castello (2006), a legitimidade dos atores sociais passa a ser medida por sua capacidade de gestão, não por sua densidade política ou enraizamento social. No campo LGBTQIA+, isso implica a priorização de ações de visibilidade e campanhas simbólicas, em detrimento do enfrentamento de desigualdades estruturais como a violência LGBTfóbica ou a exclusão no sistema educacional.

A gerencialização, portanto, opera como uma tecnologia de poder, que redefine os limites da ação coletiva, despolitiza os espaços participativos e estreita a margem de contestação. Enfrentá-la requer não a recusa da institucionalidade, mas sua crítica radical capaz de afirmar a autonomia política dos movimentos e recolocar os direitos LGBTQIA+ no centro de um projeto emancipador de justiça social.

2.4. DIREITOS LGBTQIA+, INTERSECCIONALIDADE E JUSTIÇA SOCIAL

Partindo do entendimento de que a cidadania deve ser considerada em todas as suas dimensões e, atendendo aos dados disponíveis, como visto no tópico anterior, é a partir dos anos 2000 que houve a evolução em relação ao reconhecimento dos Direitos Humanos das pessoas LGBTQIA+ no Brasil. Muitos autores afirmam que esses avanços são históricos no arcabouço jurídico brasileiro, mas, também, na vida cotidiana das pessoas que pertencem a esta comunidade. Contudo, ao lado desse progresso se nota que a lógica gerencialista que esses movimentos políticos aliviam radicalidade política e a possibilidade de mudanças estruturais nas desigualdades sociais. É importante notar que esses direitos LGBTQIA+ são conquistados, em regra, através de editais condicionados de forma fragmentada. De acordo Leite (2012) e Lavalle e Szwako (2015), toda essa lógica abandona a linguagem da mobilização em favor de uma gramática da gestão, com ações que visam a visibilidade e o reconhecimento. Esse movimento, ao mesmo tempo, atua para o afastamento de pautas consideradas mais relevantes, mas que estão dispostas a debater o absurdo cotidiano que gira em torno a violência, a impossibilidade de trabalhar e viver dignamente, e a exclusão da participação social.

Em relação ao que dizem Lavalle, Houtzager e Castello (2006), nota-se que a legitimidade atribuída aos movimentos sociais vem sendo cada vez mais aferida por critérios técnicos, ao invés de por sua densidade política ou enraizamento comunitário. Isso apoia um modelo de cidadania atrelada a competência gerencial, o que tende a tornar invisíveis os segmentos mais vulneráveis dessa própria comunidade, como mulheres e homens negros, trans, periféricos ou em situação de pobreza. Quanto mais afastada da normatividade branca cis heterossexual, menos visibilidade social e política essa pessoa vai ter. Para Marco Aurélio Nogueira (2009), a gerencialização é um processo que quieta a contestação, diminui a diversidade e a capacidade transformativa dos movimentos sociais, reforçando a normatividade que os estrutura. Consequentemente, a justiça social precisa de ação interseccional. É preciso lutar contra a unificação de identidades e a neutralidade técnica das políticas públicas. Retomar os direitos LGBTQIA+, é preciso enfrentar diversas opressões que integram a sociedade e empoderar os movimentos sociais.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem qualitativa, de natureza crítico-interpretativa, com foco na análise documental de políticas públicas voltadas à população LGBTQIA+ no Estado do Paraná. A metodologia busca compreender, à luz das disputas simbólicas e estruturais no campo dos direitos humanos, como os dispositivos participativos relacionados aos ODS têm sido configurados e quais seus limites e possibilidades para a efetivação dos direitos.

Foram examinadas fontes primárias e secundárias com relevância normativa e institucional, como resoluções de conferências, documentos da Secretaria da Justiça, o Plano Estadual LGBT (2012–2013), registros de comitês técnicos e diretrizes da Agenda 2030. A seleção considerou a centralidade dessas fontes na institucionalização da participação LGBTQIA+ e sua vinculação aos ODS 5, 10, 16 e 4.7.

A análise foi orientada por categorias teóricas previamente definidas, tais como, participação substantiva vs. instrumental, confluência perversa, gerencialização e justiça interseccional, com base em Dagnino (2004), Nogueira (2009) e Fraser (2010), buscando compreender os sentidos políticos da inclusão e as contradições entre reconhecimento formal e exclusão prática nos dispositivos analisados.

4. PARTICIPAÇÃO LGBTQIA+ NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO PARANÁ

A experiência do Estado do Paraná constitui um campo empírico expressivo para compreender os limites e possibilidades da participação social LGBTQIA+ nas políticas públicas brasileiras contemporâneas, especialmente à luz dos compromissos normativos da Agenda 2030. A análise documental de dispositivos institucionais como planos estaduais, resoluções administrativas, conferências temáticas e comitês técnicos intersetoriais revela avanços no reconhecimento formal da diversidade sexual e de gênero, mas também a persistência de dinâmicas que fragilizam sua efetividade política.

A construção do Plano Estadual de Promoção e Defesa dos Direitos LGBT (2012–2013), por meio de consultas públicas envolvendo universidades, Ministério Público, OAB e movimentos sociais, configurou uma prática participativa sintonizada com os princípios da deliberação democrática e da coprodução de políticas, antecipando os fundamentos normativos da Meta 16.7 dos ODS, que preconiza “decisões inclusivas, participativas e

representativas em todos os níveis”. Trata-se de uma ação institucional que reconhece, ainda que parcialmente, a legitimidade epistêmica e política dos sujeitos LGBTQIA+ como produtores de conhecimento e agentes de transformação.

As conferências estaduais e municipais realizadas desde 2008 funcionam como arenas temporárias de articulação coletiva, nas quais se exerce o direito à voz e à proposição política. Permitem, ainda, a eleição de delegados, reforçando a dimensão representativa da participação. No entanto, conforme apontam Gohn (2011) e Avritzer (2002), esses espaços não escapam às ambiguidades que marcam a incorporação estatal da sociedade civil em contextos de governança neoliberal.

Entre os principais desafios destacam-se a ausência de dotação orçamentária específica, a baixa normatividade das proposições aprovadas e a descontinuidade das políticas delas derivadas. A frágil capacidade vinculante desses espaços contribui para sua reconfiguração como mecanismos de consulta simbólica, nos quais o engajamento social é desmobilizado diante da baixa efetividade das deliberações.

A atuação dos comitês técnicos estaduais como o Comitê Técnico de Saúde Integral LGBT (vinculado à SESA) e o Grupo Técnico de Segurança Pública representa um avanço institucional em termos de transversalidade e intersectorialidade. Essas iniciativas se articulam a múltiplos ODS: promovem saúde sem discriminação (ODS 3), ampliam o acesso à educação com respeito à diversidade (ODS 4), enfrentam desigualdades de gênero (ODS 5) e buscam reduzir desigualdades sociais e institucionais (ODS 10). Ainda assim, operam sob forte influência de linguagens técnicas e exigências gerenciais, que limitam a incidência política dos sujeitos envolvidos e privilegiam a lógica da prestação de contas sobre a da transformação estrutural.

Nota-se também a crescente prevalência de estratégias simbólicas e midiaticizadas como campanhas de visibilidade em detrimento de políticas estruturantes, como a formação de servidores, o monitoramento sistemático e a criação de indicadores específicos. Tal tendência confirma o diagnóstico de que a inclusão, embora formalizada, pode ser funcionalizada pelo Estado como instrumento de legitimação discursiva, sem compromissos reais com redistribuição de poder e justiça social.

A experiência paranaense explicita a coexistência de duas racionalidades em disputa: uma democrática, que reivindica o reconhecimento substantivo dos direitos LGBTQIA+ por meio da participação; e outra gerencial, que reorganiza essa participação sob moldes tecnocráticos, disciplinando o dissenso e neutralizando o potencial

transformador da sociedade civil. É nesse campo de tensão que se atualizam os conceitos de “confluência perversa” (Dagnino, 2004) e “gerencialização” (Nogueira, 2009), que ajudam a compreender a captura dos dispositivos participativos pela lógica da governança neoliberal.

Reverter esse processo exige mais que aprimoramentos técnicos: requer a reafirmação da política como campo de disputa, a valorização dos saberes contra-hegemônicos e a reconstrução dos espaços públicos como arenas efetivas de deliberação. Apenas com a repolitização da participação e o fortalecimento da autonomia dos movimentos sociais será possível transformar a Agenda 2030 em instrumento efetivo de justiça social para a população LGBTQIA+.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas públicas voltadas à população LGBTQIA+ no Estado do Paraná, à luz da Agenda 2030, evidencia a permanência de tensões estruturais entre os princípios normativos da inclusão e as práticas institucionais marcadas por tecnocratização, descontinuidade e esvaziamento político. A partir das categorias analíticas de “confluência perversa” (Dagnino, 2004) e “gerencialização da sociedade civil” (Nogueira, 2009), evidenciou-se que os espaços participativos destinados à população LGBTQIA+ são frequentemente atravessados por lógicas contraditórias. Ainda que simbolizem reconhecimento formal, estão sob restrições operacionais e racionalidades que limitam sua potência transformadora.

Embora os marcos estaduais, como o Plano Estadual LGBT e as conferências temáticas, revelem avanços institucionais importantes e sintonia com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável em especial os ODS 4, 5, 10 e 16, a materialização desses compromissos encontra barreiras significativas. A dependência de editais, a fragilidade orçamentária e a priorização de resultados imediatos em detrimento de ações estruturantes fragilizam a dimensão redistributiva e emancipatória das políticas.

Nesse cenário, as formas de participação social passam a ser redefinidas por gramáticas da eficiência e da gestão, deslocando a ação coletiva do campo da luta política para o da prestação de serviços. Tal dinâmica enfraquece a autonomia dos movimentos LGBTQIA+ e ameaça reconfigurar a própria ideia de cidadania, agora traduzida em termos de competência gerencial.

Portanto, repolitizar os espaços participativos e reafirmar a centralidade dos direitos humanos como horizonte normativo são imperativos para reverter a lógica de captura simbólica e fragmentação das lutas sociais. Isso implica defender mecanismos deliberativos com poder vinculante, financiamento público estável e abordagens interseccionais que articulem identidade, redistribuição e justiça social. Somente por esse caminho será possível transformar a Agenda 2030 em instrumento efetivo de democratização e afirmação da dignidade da população LGBTQIA+ no Brasil.

REFERÊNCIAS

AVRITZER, Leonardo. **Democracy and the Public Space in Latin America**. Princeton: Princeton University Press, 2002.

CORNWALL, Andrea; COELHO, Vera Schattan. **Spaces for change? The politics of participation in new democratic arenas**. Londres: Zed Books, 2007.

CRENSHAW, Kimberlé. "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color." **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, 1991.

DAGNINO, Evelina. "Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa." In: **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

DAGNINO, Evelina. "Sociedade civil, participação e cidadania: de que estamos falando?" In: **Revista Lua Nova**, n. 87, 2012, p. 139-169.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica: curso no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRASER, Nancy. **Escalas de justiça: repensando o espaço da justiça social**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRASER, Nancy. **Redistribuição ou reconhecimento? Uma crítica da justiça**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

LAVALLE, Adrián Gurza; HOUTZAGER, Peter P.; CASTELLO, Graziella. "Representações, repertórios e identidades políticas: como as organizações da sociedade civil atuam no espaço público." **Dados**, v. 49, n. 3, p. 677-709, 2006.

LAVALLE, Adrián Gurza; SZWAKO, José. **Engajamento cívico no Brasil: novas agendas, práticas e orientações**. São Paulo: EdUSP, 2015.

LEITE, Mariana. "A gerência da inclusão: ONGs e a profissionalização da sociedade civil." **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 78, 2012.

LEMKE, Thomas. "The birth of bio-politics: Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality." **Economy and Society**, vol. 30, n. 2, 2001, p. 190–207.

MIGNOLO, Walter. **Epistemologia do Sul e opção descolonial**. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2007.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. "Sociedade civil: entre o político-estatal e o universo gerencial." In: DAGNINO, E.; OLIVEIRA, A.; ESCOBAR, A. (Orgs.). **Cidadania: público, estatal e social na América Latina contemporânea**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

PATEMAN, Carole. **Participation and Democratic Theory**. Cambridge: Cambridge University Press, 1970.

Capítulo 4
PROUNI E AS FRONTEIRAS DO PERTENCIMENTO:
SENTIDOS DA VIVÊNCIA ACADÊMICA DOS
UNIVERSITÁRIOS COMO EXPRESSÃO DAS
DESIGUALDADES SOCIAIS

Amanda Almeida Xavier
Gabrielly Fortini Fernandes
Wallisten Passos Garcia



PROUNI E AS FRONTEIRAS DO PERTENCIMENTO: SENTIDOS DA VIVÊNCIA ACADÊMICA DOS UNIVERSITÁRIOS COMO EXPRESSÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS³

Amanda Almeida Xavier

Minicurrículo do autor: Discente de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: amandaalmeidax28@gmail.com

Gabrielly Fortini Fernandes

Discente de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: gabrielly.fortini@pucpr.edu.br

Wallisten Passos Garcia

Doutor em Educação, Docente do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: wallisten.garcia@pucpr.br

RESUMO

O Programa Universidade para Todos (ProUni) tem sido uma importante política de democratização do acesso ao ensino superior no Brasil. No entanto, a ausência de políticas de permanência para estudantes de baixa renda evidencia os limites dessa inclusão. Este trabalho teve como objetivo investigar os impactos subjetivos da desigualdade social na vivência acadêmica de estudantes prounistas, a partir da análise de entrevistas com discentes beneficiários do programa em uma universidade privada do sul do país. Os dados foram organizados por meio de mapa dialógico e analisados com base na análise dialógica do discurso, fundamentada por Bakhtin. Além disso, utilizou-se o conceito de vivência acadêmica para compreender as transformações que ocorrem no discente prounista durante sua trajetória acadêmica. As análises revelam que os prounistas vivenciam contrastes marcantes em relação aos estudantes pagantes, experienciando sentimentos de inadequação, exclusão e não pertencimento diante da elitização do

³ Este artigo foi publicado originalmente nos Anais do XVII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), em 2025, e apresentado oralmente no referido evento.

espaço universitário. Esses estudantes enfrentam dificuldades materiais (como transporte, alimentação e moradia), além de obstáculos simbólicos, como o preconceito de classe e a invisibilização de suas trajetórias. Tais vivências são compreendidas como manifestações de um sofrimento ético-político, derivado das desigualdades estruturais e da ausência de suporte institucional. Os resultados indicam que a permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade exige mais do que o acesso formal à universidade: demanda ações concretas de acolhimento, reconhecimento e cuidado. Conclui-se que, para que a universidade se constitua como um espaço verdadeiramente democrático, é necessário garantir o pertencimento acadêmico dos prounistas, reconhecendo-os como sujeitos de direitos e de saberes, cujas histórias tensionam as lógicas de exclusão ainda operantes no ensino superior.

Palavras-chave: Vivência Acadêmica; ProUni; Permanência; Inclusão; Grupos minorizados.

ABSTRACT

Programa Universidade para Todos (ProUni) has been an important policy for democratizing access to higher education in Brazil. However, the absence of student retention policies for low-income students highlights the limits of this inclusion. This study aimed to investigate the subjective impacts of social inequality on the academic experience of ProUni students, based on the analysis of interviews with students benefiting from the program at a private university in southern Brazil. The data were organized using a dialogic map and analyzed based on Bakhtin's dialogic discourse analysis. In addition, the concept of academic *perejivanie* was used to understand the transformations that occur in ProUni students' academic trajectory. The analyses reveal that ProUni students experience striking contrasts in relation to paying students, experiencing feelings of inadequacy, exclusion, and not belonging in the face of the elitism of the university context. These students face material difficulties (such as transportation, food, and housing), as well as symbolic obstacles, such as class prejudice and the invisibility of their trajectories. Such experiences are understood as manifestations of ethical-political suffering, derived from structural inequalities and the absence of institutional support. The results indicate that the permanence of students in vulnerable situations requires more than formal access to university: it demands concrete actions of support, recognition, and care. It is concluded that, for the university to constitute a truly democratic space, it is necessary to guarantee the academic belonging of ProUni students, recognizing them as subjects of rights and knowledge, whose histories challenge the logic of exclusion still operating in higher education.

Keywords: Academic *perejivanie*; ProUni; Student retention; Inclusion; Minority groups.

INTRODUÇÃO

O Programa Universidade para Todos (ProUni), criado pela Lei nº 11.096/2005, tem como objetivo ampliar o acesso ao ensino superior por meio da oferta de bolsas integrais e parciais em instituições privadas a estudantes de baixa renda, com base nas notas do Enem e critérios socioeconômicos (BRASIL, 2005). Embora represente uma importante via de entrada para grupos vulnerabilizados, o programa se limita ao seu acesso, sem garantir a permanência. Com isso, os prounistas enfrentam obstáculos econômicos, sociais e subjetivos que comprometem a continuidade de sua formação (ABDAL; NAVARRA, 2014; FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016), sendo essencial conhecer suas vivências e promover ações institucionais que assegurem sua permanência e sentimento de pertencimento.

Vigotski (2018) entende que o sujeito se constitui por meio de suas vivências, que passam pelo nível de compreensão, de tomada de consciência e de atribuição de sentido a um dado acontecimento, em uma situação social de desenvolvimento, produzindo transformações radicais em sua consciência. Afirma que a vivência é “a unidade dinâmica da consciência” (VIGOTSKI, 2006), é a força que a mobiliza, organizando novas configurações entre as funções, a partir da produção de sentidos, em um processo contínuo de desenvolvimento intelectual e afetivo.

Utilizando-se da teoria de Vigotski, Garcia e Pan (2023) desenvolvem o conceito de “vivência acadêmica” para compreender as transformações subjetivas que ocorrem nos estudantes nas suas relações com as práticas universitárias. Os autores apontam que essa vivência é fortemente influenciada pelas práticas institucionais da universidade, que impactam a maneira como os estudantes se percebem, se relacionam e constroem o conhecimento, afetando seu desenvolvimento intelectual, emocional e profissional, orientando seus modos de ser, sentir e agir.

Assim, cada estudante atribui sentidos únicos à sua trajetória acadêmica, influenciado pela qualidade das práticas formativas, pelas políticas de acolhimento e pela rede de apoio disponível. Ao ingressar no ensino superior, o estudante enfrenta novas dinâmicas acadêmicas e sociais, assumindo responsabilidades ligadas à aprendizagem, à organização dos estudos e às demandas da vida adulta. A presença ou ausência de políticas de assistência pode ser fundamental para enfrentar esses desafios (GARCIA; PAN, 2023).

Na realidade dos prounistas, os desafios da vivência universitária são intensificados por suas condições socioeconômicas, marcadas por dificuldades financeiras, múltiplas responsabilidades e o ingresso em um contexto social frequentemente distante de suas realidades (ABDAL; NAVARRA, 2014; FONTELE; CRISÓSTOMO, 2016). Em suas trajetórias nas IES privadas enfrentam desigualdades que limitam o acesso a recursos comuns entre estudantes pagantes, prejudicando o desenvolvimento do sentimento de pertencimento a esse contexto.

Desse modo, o objetivo deste trabalho foi investigar, por meio da análise dialógica do discurso de estudantes beneficiários do ProUni, os impactos subjetivos da desigualdade social na vivência acadêmica dos prounistas e no sentimento de pertencimento ao ensino superior, agravados pela ausência de políticas de permanência e assistência estudantil voltados a atender as demandas particulares desse grupo. Compreender essa vivência ajuda a subsidiar práticas de acolhimento e políticas para favorecer sua permanência e seu pertencimento no ensino superior.

METODOLOGIA

Este estudo, de natureza qualitativa, faz parte de um projeto mais amplo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCPR (CAEE: 68995023.1.0000.0020), cujo objetivo é analisar as vivências de inclusão de estudantes pertencentes a diferentes grupos minorizados no ensino superior privado, considerando suas experiências de acesso, permanência e trajetória acadêmica. Foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas (GASKELL, 2015) com universitários de uma universidade privada, com duração média de uma hora. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, constituindo o material de análise.

A coleta de dados ocorreu entre outubro e dezembro de 2023. Os critérios de inclusão dos participantes foram: ter 18 anos ou mais; estar regularmente matriculado em um curso de graduação da PUCPR (campus Curitiba); pertencer a uma das escolas que autorizaram a pesquisa por meio de declaração de concordância; e se enquadrar em ao menos uma das seguintes categorias: ser bolsista (ProUni ou Bolsa Social da PUC), ser preto ou pardo, ou ser pessoa com deficiência (PCD). Para fins deste trabalho específico, optou-se por focar exclusivamente nos estudantes que se identificaram como beneficiários do Programa Universidade para Todos (ProUni), compondo uma amostra de

22 participantes. Ademais, o estudo efetiva-se como um recorte de uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) da PUCPR que está na etapa de finalização.

Para a organização dos dados, foi realizado um mapa dialógico (NASCIMENTO; TAVANTI; PEREIRA, 2014) em que foram criadas diferentes categorias analíticas a partir dos objetivos do projeto de pesquisa “guarda-chuva”. A partir das categorias criadas, os discursos dos participantes foram organizados em uma tabela na ferramenta *Google Sheets*, mantendo o anonimato das pessoas, cujos nomes apresentados são fictícios. Especificamente para este trabalho, as categorias analíticas selecionadas foram: “o contraste socioeconômico entre estudantes prounistas e pagantes” e “o sentimento de inadequação e não pertencimento”.

A análise dos dados foi realizada por meio da análise dialógica discursiva, fundamentada em conceitos bakhtinianos (BAKHTIN, 2016; SOUZA; ALBUQUERQUE, 2012). Nessa perspectiva epistemológica, inicialmente, o pesquisador estabelece um encontro dialógico com o *outro*, participante da pesquisa, na busca de respostas para as questões de pesquisa. Nesta pesquisa, o encontro ocorreu por meio de entrevistas, onde foram produzidos diferentes sentidos sobre as vivências de inclusão/exclusão dos estudantes prounistas no diálogo com os pesquisadores.

Em um segundo momento, o pesquisador dialoga com o material de pesquisa, no caso as entrevistas transcritas que são compreendidas como enunciados (BAKHTIN, 2016). Essa etapa constitui-se na análise discursiva propriamente dita. Movido pelos seus objetivos de pesquisa, o pesquisador passa a buscar nos enunciados sentidos que respondam às questões da pesquisa. Entende-se que o discurso de cada participante se configura como expressão de uma voz social, que se articula a outras vozes com trajetórias semelhantes, e trazem em si elementos comuns a uma coletividade que compartilha condições sociais, econômicas e educacionais específicas.

Assim, ao narrar suas vivências, os participantes não apenas falam de si, mas também dão visibilidade a um conjunto de vivências socialmente situadas, que refletem os desafios enfrentados por diferentes estudantes oriundos de camadas populares no contexto do ensino superior. Ao articular as vozes sociais movimentadas discursivamente pelos participantes e transpô-las para o texto científico por meio da criação de categorias de análise, o pesquisador produz um novo conhecimento, na tentativa de apreender, ainda que temporariamente, a complexidade do fenômeno investigado (PAN, 2018).

Dessa forma, assumindo uma atitude dialógica em relação ao discurso dos participantes, e buscando compreendê-los enquanto sujeitos protagonistas de suas trajetórias acadêmicas em constante construção, a análise buscou aprofundar os sentidos associados às vivências de desigualdade social trazidos pelos estudantes prounistas, por meio do contraste socioeconômico com seu pares, evidenciando os efeitos dessa desigualdade como geradora de sofrimento psíquico, com sentimentos de inadequação e não pertencimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das entrevistas com os participantes, nota-se a prevalência de vivências ao longo de suas trajetórias acadêmicas que evidenciam a desigualdade social. Essa desigualdade é vivenciada pela constante dificuldade em acessar direitos básicos como moradia, transporte e alimentação de qualidade (dentro e fora do campus), impossibilidade de se dedicar integralmente aos estudos devido à necessidade de trabalhar e dificuldade em acessar atividades acadêmicas extracurriculares.

Aprofundando os sentidos dessas vivências e os impactos na constituição do sentido de pertencimento dos prounistas como estudantes universitários, observa-se que as dificuldades cotidianas enfrentadas pelos prounistas passam a compor não apenas uma forma específica de vivenciar a realidade acadêmica, mas também uma ideia de sujeito situado socialmente que ressoa sobre as expectativas desses estudantes sobre sua própria trajetória enquanto universitários e futuros profissionais. Alguns desses sentidos que puderam ser explorados nas entrevistas serão aprofundados a seguir.

Contraste socioeconômico entre estudantes prounistas e pagantes

O contraste socioeconômico ao ingressarem na universidade, considerada um espaço elitizado onde os prounistas encontram colegas financeiramente privilegiados, foi destacado como um ponto comum a todos os entrevistados. Esse contraste é percebido pelos prounistas de formas explícitas, como ao entrar na sala de aula e ver “todo mundo com Macbook” (Letícia, Psicologia), mas também de formas mais sutis em momentos de socialização com outros colegas, como relata Ângela (Psicologia), que conta que no início das aulas os colegas perguntaram uns aos outros sobre os colégios em que haviam

estudado no ensino médio, o que se tornou uma situação desconfortável para ela devido à realidade de ter estudado em uma escola pública:

Todo mundo começou a falar: “Ah, você estudou em qual colégio?”, e daí eles começaram a falar “Ah, estudei no Positivo”, “Estudei no Bom Jesus”, “Estudei no Marista”. E eu me senti desconfortável de falar que eu estudei no colégio público, sabe? E ao mesmo tempo que isso deveria ser um motivo de orgulho, naquele momento, tipo, eu não queria falar sobre isso.

Ao mesmo tempo em que Ângela reconhece sua origem de colégio público como um motivo para se orgulhar, na situação da conversa com os colegas isso se torna um fator de não pertencimento àquele grupo, gerando constrangimento. Uma situação semelhante foi vivenciada por Helena (Psicologia), ao descobrir que muitos dos seus colegas tinham médicos, psicólogos e donos de empresa na família:

Todo mundo com parentes na psico[logia] ou parente médico, ou então dono de empresa. Eu fiquei tipo ‘Legal, eu tenho minha casa e minha família, é isso’. Até comentei com a minha mãe, nunca conheci alguém que tinha pais médicos.

Em vez de constrangimento, Helena expressa surpresa diante de uma realidade até então desconhecida. Ao mencionar ter apenas “minha casa e minha família”, contrasta sua vivência com a de quem possui parentesco com profissionais valorizados socialmente, reforçando um sentimento de não pertencimento, como no caso de Ângela.

Essa desigualdade socioeconômica vivenciada pelos prounistas não se restringe somente ao contexto familiar e pré-universitário, impactando também em uma menor variedade de oportunidades ao longo da trajetória acadêmica. Essa realidade é vivenciada por Jéssica (Medicina Veterinária), ao tentar buscar vínculos com colegas e docentes de seu curso:

Eu acho que para você fazer parte da instituição em vários aspectos, tipo grupos de estudo [...], centro acadêmico, monitoria, é muito uma turminha e é uma turminha já composta pelos professores da turminha e por quem eles escolhem. E a partir do momento que eles escolhem certas pessoas, não tem como entrar mais. [...] Então eu não me sinto totalmente inserida aqui dentro.

A mesma dificuldade de se inserir em diferentes grupos é vivenciada por Luana (Enfermagem), devido a sua impossibilidade de arcar com certos custos e acessar espaços específicos: “Eu acho que eu não tô frequentando os lugares que eu deveria estar, sabe? [...] Eu não posso tomar um café com a professora, porque eu não tenho dinheiro.” As duas

estudantes vivenciam um distanciamento de uma realidade acadêmica “ideal”, em que poderiam dedicar-se totalmente aos estudos.

Essas vivências, impossibilitada na prática e simbolicamente, faz com os estudantes vejam suas trajetórias como insuficientes, afetando seu sentimento de pertencimento, sobretudo em relação aos estudantes pagantes. Assim, ser estudante do ensino superior vai além de compreender a linguagem das regras institucionais, pois envolve também ser reconhecido como parte legítima desse espaço. No entanto, esse processo é frequentemente atravessado por barreiras econômicas, culturais e relacionais (COULON, 2017).

Inadequação e não pertencimento

O contraste socioeconômico vivido pelos prounistas, junto às barreiras de acesso a atividades acadêmicas, gera um sentimento de não pertencimento, que aparece em seus relatos como questionamentos, frustrações e incertezas sobre sua vida universitária, afetando desde as atividades do curso até a socialização com colegas e docentes. Letícia (Psicologia) declara explicitamente não se sentir parte do contexto universitário: “Porque tem uma diferença muito grande, assim. E, tipo, você não se sente que faz parte daquilo. [...] As pessoas estão numa realidade diferente da minha. Eu não consigo me conectar, às vezes.”

Essa dificuldade em “sentir que faz parte”, que para Letícia se manifesta como desconexão, é vivenciada por Giulia (Psicologia) como uma quebra de expectativa em relação àquilo que ela esperava para sua própria trajetória acadêmica: “Eu queria muito, tipo, vivenciar a trajetória acadêmica mesmo, sabe? E acaba frustrando, assim, porque a gente entra com a ideia de ‘Nossa, vou vivenciar’. Até para estudar, às vezes, a gente estuda o que dá, a gente faz o que dá, sabe?”

Ao perceberem que não podem viver plenamente a universidade em decorrência das desigualdades e limitações de acesso, os prounistas sentem-se “inadequados” à universidade, o que gera um sentimento de insuficiência diante das possibilidades oferecidas pelo ensino superior: “É essa ideia de querer fazer tudo, e essa ideia que eu falei, tipo, de ‘Parece que eu não sou boa o suficiente’” (Renata, Letras Português-Inglês).

Bárbara (Psicologia) traz um sentido semelhante em seu discurso, ao compreender os prounistas enquanto estudantes que se destacam por “vir de baixo”: “Os prounis

acabam carregando muitas coisas nas costas por se destacarem mesmo, porque... Eu acho que pra quem vem de baixo, quando você tem uma oportunidade, você agarra ela, você não solta.” O peso que os prounistas sentem em “querer fazer tudo”, como diz Renata e Bárbara, não vem de um interesse aleatório, mas da desigualdade vivenciada em suas trajetórias.

O sentimento de insuficiência surge para Luana (Enfermagem) como preocupação em relação a sua trajetória acadêmica, que será vista por terceiros sem consideração sobre sua realidade socioeconômica: “Porque no âmbito acadêmico, não é visto o meu acesso. É visto o meu recorte acadêmico. O que tá lá, tá lá. Se não tá lá, não interessa o motivo que não está. Não está e ponto. Entendeu?”. O número de oportunidades disponíveis aos prounistas é reduzido em relação aos estudantes mais privilegiados, que possuem maior garantia de estabilidade em seus futuros. Para os prounistas, se destacar enquanto estudantes e futuros profissionais deixa de ser apenas uma escolha e se torna também uma necessidade de garantir um futuro melhor.

Assim, a vivência dos prounistas sinaliza para uma forma de inclusão que Sawaia (2014) denomina “inclusão perversa”, em que a entrada desses estudantes no ensino superior privado ocorre sem o suporte necessário para assegurar sua permanência digna e o efetivo pertencimento social e acadêmico. Essa inclusão formal, desprovida de políticas e práticas institucionais que enfrentam as desigualdades estruturais vivenciadas, acaba reproduzindo exclusões simbólicas e institucionais, como o contraste socioeconômico e a sensação de inadequação e não pertencimento, o que gera um sofrimento ético-político que ultrapassa a dimensão individual e reflete as injustiças sociais mais amplas. Ao interpretar esses dados à luz do conceito de sofrimento ético-político (SAWAIA, 2014), entendemos que essas vivências não se restringem a uma ótica individual da dor, mas jogam luz a um sofrimento social, enraizado nas desigualdades estruturais que atravessam a trajetória desses estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As vozes dos estudantes evidenciam que o acesso ao ensino superior, embora importante, não garante por si só a permanência e o pertencimento nas IES. As vivências relatadas revelam que os prounistas enfrentam desigualdades estruturais, carência de políticas institucionais de apoio e formas simbólicas e materiais de exclusão, além do

contraste socioeconômico entre bolsistas e pagantes. Esses fatores, aliado à ausência de acolhimento institucional, contribuem para o sentido de não pertencimento desses estudantes no ensino superior.

Uma limitação deste estudo refere-se ao fato de se tratar de um recorte de uma pesquisa mais ampla, o que implica na seleção dos sentidos encontrados na totalidade das vivências analisadas. Ainda assim, os dados aqui discutidos indicam a urgência de formulação de políticas públicas voltadas à permanência estudantil, que favoreçam a construção de sentidos de pertencimento entre estudantes em situação de vulnerabilidade social, especialmente aqueles que acessam o ensino superior privado por meio do ProUni. Reconhecer os sujeitos prounistas como protagonistas de suas trajetórias constitui um gesto ético-político fundamental, de reparação e valorização de saberes forjados nas margens, capazes de desafiar as lógicas elitistas ainda presentes nas instituições de ensino superior brasileiras.

REFERÊNCIAS

ABDAL, A.; NAVARRA, J. “Uni por Uni, eu escolhi a que era do lado da minha casa”: deslocamentos cotidianos e o acesso, a permanência e a fruição da universidade por bolsistas do ProUni no Ensino Superior privado. **Novos estudos**, São Paulo, v. 99, jul. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/KNx5CrcscSHkxmNnQTvCCm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2026.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. Lei nº 11.096. Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei nº 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm. Acesso em: 22 jan. 2026.

COULON, A.. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Y8zKhQs4W7NYgbCtzYRP4Tb/?lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2026.

FONTELE, T. L. L.; CRISÓSTOMO, V. L. PROUNI – pontos controversos sob a análise de alunos bolsistas. **Avaliação (Campinas; Sorocaba)**, Campinas, v. 21, n. 3, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/dhtDbPDG8QqNWYgnh4SBKNj/>. Acesso em: 22 jan. 2026.

GARCIA, W. P.; PAN, M. A. G. S. Vivência Acadêmica, Formação Universitária, Desenvolvimento Humano: Contribuições de Vigotski ao Ensino Superior. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 27, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/dhRPZsKFZL3MPZrMZbzgsGR/>. Acesso em: 22 jan. 2026.

GASKELL, G. **Entrevistas individuais e grupais**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Eds.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

NASCIMENTO, V. L. V.; TAVANTI, R. M.; PEREIRA, C. C. Q. **O uso de mapas dialógicos como recurso analítico em pesquisas científicas**. In: SPINK, M. J. P.; BRIGAGÃO, J. I. M.; NASCIMENTO, V. L. V.; CORDEIRO, M. P. (orgs.). A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2014 (publicação virtual).

PAN, M. A. G. S. **Letramento e a Produção do Sentido da Anormalidade**: uma reflexão sobre as práticas pedagógicas e a inclusão escolar. In: CAMARGO, D.; FARIA, P.M.F. (Org.). Vigotski e a inclusão: contribuições ao contexto educacional. Curitiba: Travessa dos Editores, 2018.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SOUZA, S. J.; ALBUQUERQUE, E. D. P. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana. Bakhtiniana, **Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v.7, n.2, p.109-122, 2012.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: o problema do meio na pedologia. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (orgs.). **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. p. 73-92. (Trabalho original publicado em 1934).

VYGOTSKI, L. S. La crise de los siete años. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas IV**: Psicología infantil. Madrid: Machado Libros, 2006. p. 377-386. (Trabalho original publicado em 1934).

Capítulo 5
FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL
CLIMÁTICA: INTEGRAÇÃO DE ESTAÇÕES
METEOROLÓGICAS E AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAGEM NA REDE PÚBLICA DE BRUSQUE/SC

Taiani Vicentini

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Franciele Márcia Mayer

Ivanete Lago Groh

Fabiana Coronel da Silva



**FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL CLIMÁTICA:
INTEGRAÇÃO DE ESTAÇÕES METEOROLÓGICAS E AMBIENTE VIRTUAL
DE APRENDIZAGEM NA REDE PÚBLICA DE BRUSQUE/SC**

Taiani Vicentini

*Doutoranda em Educação. Bolsista FAPESC. Universidade do Vale do Itajaí – Univali.
taiani.vicentini@gmail.com*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. bruna.santos@univali.br

Franciele Márcia Mayer

*Mestranda em Políticas Públicas. Universidade do Vale do Itajaí – Univali.
fran.mayer@gmail.com*

Ivanete Lago Groh

*Mestre em Educação. Secretaria Municipal de Educação de Brusque.
diretoriageral@educacao.brusque.sc.gov.br*

Fabiana Coronel da Silva

*Mestranda em Computação. Bolsista FAPESC. Universidade do Vale do Itajaí – Univali.
profabricoronel84@gmail.com*

RESUMO

Diante da emergência climática e da crescente valorização da (EAC), secretarias de educação pelo Brasil, tem buscado adaptação as novas normativas nacionais. O presente artigo objetiva compartilhar uma experiência formativa na rede municipal de Brusque/SC, onde professores foram capacitados para usar dados reais do clima em práticas pedagógicas alinhadas à abordagem STEAM. O referido município em 2022, instalou estações meteorológicas em suas escolas e,

em 2025, desenvolveu o curso “Construindo Saberes: STEAM, Meio Ambiente e Estações Meteorológicas” para capacitar professores no uso pedagógico desses equipamentos. Com metodologia qualitativa e descritiva, esta pesquisa analisou interações nos fóruns, produções textuais e respostas a questionários, evidenciando avanços como o fortalecimento do protagonismo docente, o estímulo à investigação científica e a criação de projetos alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). No entanto, também foram apontados desafios como a dificuldade dos professores em interpretar dados técnicos, a escassez de tempo para o planejamento interdisciplinar e a necessidade de maior preparo dos estudantes para metodologias ativas. Conclui-se que, embora a integração entre AVA e estações meteorológicas seja promissora, sua efetividade depende de suporte técnico contínuo, parcerias institucionais e equilíbrio entre tecnologia e vivência direta com a natureza. A experiência apresenta-se como referência para outras redes interessadas em consolidar a Educação Ambiental Climática por meio de práticas pedagógicas inovadoras e territorializadas.

Palavras-chave: Formação docente. Educação ambiental climática. Tecnologias Educacionais digitais. Estações meteorológicas. Interdisciplinaridade.

ABSTRACT

In the context of the climate emergency and the growing recognition of Climate Environmental Education (CEE), education departments across Brazil have sought to adapt to new national regulations. This article aims to share a teacher training experience carried out in the municipal education network of Brusque, Santa Catarina, where teachers were trained to use real climate data in pedagogical practices aligned with the STEAM approach. In 2022, the municipality installed meteorological stations in its schools and, in 2025, developed the course “*Building Knowledge: STEAM, Environment, and Meteorological Stations*” to prepare teachers for the pedagogical use of these devices. Using a qualitative and descriptive methodology, the study analyzed interactions in discussion forums, written productions, and responses to questionnaires, revealing advances such as the strengthening of teacher agency, the encouragement of scientific inquiry, and the development of projects aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs). However, challenges were also identified, including teachers’ difficulties in interpreting technical data, limited time for interdisciplinary planning, and the need for greater student preparedness for active learning methodologies. It is concluded that, although the integration of virtual learning environments and meteorological stations is promising, its effectiveness depends on continuous technical support, institutional partnerships, and a balanced relationship between technology use and direct engagement with nature. This experience may serve as a reference for other education systems interested in consolidating Climate Environmental Education through innovative and place-based pedagogical practices.

Keywords: Teacher education. Climate environmental education. Digital educational technologies. Meteorological stations. Interdisciplinarity.

INTRODUÇÃO

Diante da crise climática cada vez mais presente em nosso cotidiano, a Educação Ambiental Climática (EAC) assume um papel central e urgente, pois busca formar cidadãos críticos, sensíveis e engajados nas transformações sociais e ambientais. No Brasil, destaca-se a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) (Brasil, 1999), às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Resolução CNE/CP nº 2/2012) (Brasil, 2012) e, mais recentemente, à Lei nº 14.926/2024 (Brasil, 2024), que altera a PNEA e reforça o foco na atenção às mudanças ambientais e climáticas.

Em Brusque/SC, uma experiência vem mostrando caminhos para aproximar teoria e prática. Em 2022, o município adquiriu 40 estações meteorológicas, que foram instaladas nas escolas em 2023. Já em 2024, começaram os primeiros projetos pedagógicos, onde os dados coletados pelos equipamentos passaram a inspirar aulas mais investigativas e conectadas com a realidade local. Essa iniciativa nasceu do desejo de professores em tornar o ensino mais vivo, alinhado às habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à realidade da comunidade escolar.

Contudo, embora sejam perceptíveis os avanços nas políticas de Educação Ambiental, persiste uma lacuna na formação docente para integrar tecnologias educacionais (como AVA e estações meteorológicas) ao ensino climático de forma interdisciplinar. Destacam-se desafios como a falta de preparo dos professores para utilizar pedagogicamente os dados meteorológicos; dificuldade em articular a educação ambiental climática com abordagens como STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) e carência de formações continuadas que integrem tecnologias digitais (AVA) e ferramentas práticas (estações meteorológicas) de modo contextualizado.

Diante dos desafios, para que essa proposta fosse plenamente incorporada ao cotidiano escolar, tornou-se fundamental oferecer uma formação específica aos professores. Nesse sentido, em 2025, foi desenvolvido o curso "Construindo Saberes: STEAM, Meio Ambiente e Estações Meteorológicas", com o objetivo de subsidiar os docentes na utilização pedagógica das estações meteorológicas, articulando conteúdos de Ciências, Geografia, Matemática, Tecnologia, Engenharia e Artes, por meio da abordagem

STEAM.

Este estudo tem como objetivo, compartilhar uma experiência formativa na rede municipal de Brusque/SC, onde professores foram capacitados para usar dados reais do clima em práticas pedagógicas alinhadas à abordagem STEAM. Os resultados preliminares indicam que a combinação entre formação online (via AVA) e ferramentas práticas (estações) pode fortalecer a educação ambiental climática, desde que haja suporte técnico e continuidade.

METODOLOGIA

Os pesquisadores adotam uma abordagem qualitativa e descritiva, apropriada para compreender fenômenos em seus contextos naturais e valorizar as percepções dos participantes (Bogdan; Biklen, 1994; Minayo, 2001). O público-alvo foi composto por professores da Rede Municipal de Educação de Brusque/SC, abrangendo Educação Infantil, Anos Iniciais, Ciências, Geografia, além de coordenadores pedagógicos e gestores escolares que se inscreveram voluntariamente no curso “Construindo Saberes: STEAM, Meio Ambiente e Estações Meteorológicas”, divulgado em março de 2025 por meio dos e-mails institucionais da Rede.

O curso iniciou em abril de 2025, com término previsto para setembro do mesmo ano, totalizando 100 horas, com atividades assíncronas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA) — incluindo leituras, fóruns, vídeos e produção de textos. Os dados analisados foram organizados a partir das respostas iniciais dos professores (perfil e expectativas), das interações nos fóruns e das produções escritas. O enfoque analítico priorizou compreender as potencialidades do AVA como ferramenta formativa e as percepções dos professores quanto ao uso das estações meteorológicas, valorizando a integração entre educação ambiental climática, tecnologias educacionais e prática pedagógica.

Este trabalho configura-se como um relato de experiência, modalidade que busca compartilhar vivências práticas e processos formativos a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva. Conforme Mussi, Flores e Almeida (2021), o relato de experiência permite apresentar intervenções científicas ou profissionais, destacando a construção de conhecimento a partir da prática e possibilitando uma leitura acadêmica da ação.

A escolha por essa metodologia justifica-se pela necessidade de documentar uma intervenção pedagógica em andamento, cujos resultados iniciais podem subsidiar outras redes de ensino interessadas em integrar tecnologias educacionais e educação ambiental climática. Reconhece-se, porém, que relatos de experiência têm limitações, como a dificuldade de generalização dos resultados, já que o contexto específico de Brusque/SC (infraestrutura, perfil dos professores, políticas locais) influencia diretamente os achados. Para minimizar esse viés, adotaram-se estratégias como: (I) Triangulação de dados: combinação de múltiplas fontes (fóruns, produções textuais e respostas aos questionários iniciais); (II) Descrição detalhada do contexto, permitindo que outros pesquisadores avaliem a transferibilidade da experiência; (III) Análise crítica dos limites da formação, como a necessidade de suporte técnico continuado.

No que se refere a análise dos dados, foram coletados a partir de três fontes principais: (I) Questionário inicial (perfil e expectativas dos participantes); (II) Interações nos fóruns do AVA; (III) Produções textuais (relatórios e planos de aula desenvolvidos durante o curso).

Para categorizar as respostas dos professores, utilizou-se análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), com as seguintes etapas: Pré-análise: leitura flutuante das interações e identificação de recorrências; Codificação: agrupamento em eixos temáticos, como: (I) *Motivações para participação* (ex.: "entender como usar a estação meteorológica em aulas de Ciências"); (II) *Dificuldades relatadas* (ex.: "falta de tempo para planejar atividades interdisciplinares"); (III) *Apropriação pedagógica das tecnologias* (ex.: "proposta de projeto com dados da estação integrado aos ODS").

Embora o relato de experiência não permita generalizações estatísticas, buscou-se validação por pares: os resultados preliminares foram discutidos com a equipe do Laboratório Itinerante de Robótica Educacional (LIRE) e ajustados com base em suas observações. Além disso, a transparência no processo de análise. Como perspectiva de continuidade, planeja-se aplicar questionários de avaliação pós-curso para mensurar impactos de longo prazo nas práticas docentes.

FORMAÇÃO DOCENTE, EDUCAÇÃO AMBIENTAL CLIMÁTICA E A ESCOLA

No contexto atual, a educação ambiental — sobretudo em sua vertente climática — torna-se essencial, pois busca sensibilizar, engajar e transformar a comunidade escolar

diante dos desafios impostos pelas mudanças climáticas, pela busca por sustentabilidade, pela justiça socioambiental e pela proteção da vida em todas as suas formas. A educação ambiental, ao propor uma abordagem interdisciplinar e profundamente ligada ao território, exige do professor criticidade, sensibilidade e a habilidade de articular saberes científicos, culturais e comunitários (Carvalho, 2004).

Para isso, a formação continuada precisa ir além da atualização teórica: deve inspirar o professor a investigar, experimentar e criar vínculos reais com a comunidade, fortalecendo a conexão com o território e incentivando o uso de metodologias ativas. Nesse cenário, é fundamental que a formação docente também estimule o uso crítico e criativo das tecnologias digitais, integrando ferramentas como os AVA's e as estações meteorológicas ao processo formativo, como recursos que potencializam a prática e não a substituem (Moran, 2011; Kenski, 2012).

Autores como Sauv   (2005) destacam que a educa  o ambiental exige uma verdadeira mudança de paradigma, priorizando a forma  o de cidadãos comprometidos com a transforma  o social e ambiental. Essa perspectiva só se concretiza se o professor estiver preparado para mediar reflexões significativas, cocriar projetos interdisciplinares e atuar como agente de transforma  o dentro e fora da escola.

A forma  o docente em educa  o ambiental climática, portanto, vai além da transmissão de conteúdos: envolve cultivar valores, atitudes e práticas comprometidas com a sustentabilidade, articulando teoria e prática de maneira viva e significativa (Tardif, 2002). Nesse sentido, o uso de recursos como as esta  es meteorológicas e os dados climáticos reais torna-se uma estratégia potente para aproximar os estudantes das questões ambientais de forma prática, crítica e participativa, permitindo que observem e interpretem fen  menos locais com base em evidências concretas.

A educa  o ambiental climática amplia o debate sobre a rela  o com o meio ambiente, estimulando a compreensão das rela  es complexas entre sociedade, natureza e tecnologia, e convidando a comunidade escolar a refletir criticamente sobre seu papel na transforma  o socioambiental. No caso de Brusque/SC, a instala  o das esta  es meteorológicas exemplifica essa abordagem ao possibilitar que os estudantes vivenciem a análise de dados locais, desenvolvendo uma cultura investigativa e ampliando o senso de pertencimento ao território.

Além disso, o uso combinado das tecnologias digitais e dos AVA's amplia as possibilidades formativas, favorecendo a autonomia, o protagonismo docente e a

construção de redes colaborativas (Moran, 2011). Ao integrar tecnologia, investigação e educação ambiental, a escola fortalece seu papel social, consolidando-se como um espaço vivo de transformação, diálogo e promoção da cidadania.

TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: AVA E ESTAÇÕES METEOROLÓGICAS

As tecnologias digitais tornaram-se aliadas indispensáveis para transformar práticas pedagógicas, criar possibilidades formativas e aproximar a escola das demandas e realidades contemporâneas. As tecnologias digitais podem ser compreendidas como um conjunto de ferramentas, dispositivos, plataformas e recursos que mediam, mas também enriquecem os processos de ensino e aprendizagem, favorecendo a interação, a colaboração, a autoria e a construção coletiva do conhecimento (Kenski, 2012; Moran, 2011).

Dentro desse amplo espectro, destacam-se os Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Esses ambientes funcionam como espaços dinâmicos e flexíveis, onde os professores podem acessar materiais didáticos, participar de fóruns de discussão, realizar atividades colaborativas e desenvolver projetos tanto de forma assíncrona quanto síncrona (Moran, 2011).

Um dos grandes diferenciais dos AVA's é a autonomia que oferecem, permitindo que cada participante gerencie seu tempo, retome conteúdos, aprofunde estudos e personalize a experiência de acordo com suas necessidades e ritmos individuais. Essa flexibilidade fortalece o protagonismo docente, favorece a personalização da aprendizagem e cria oportunidades para que os professores se sintam parte de uma comunidade.

Outro recurso fundamental são as estações meteorológicas, compreendidas como tecnologias educacionais. Além de equipamentos de monitoramento de dados atmosféricos, as estações meteorológicas escolares possibilitam uma aproximação com a natureza local, ao coletar dados em tempo real sobre variáveis como temperatura, umidade, velocidade e direção do vento, pressão atmosférica e precipitação. Ao serem integradas ao currículo, essas estações transformam-se em ferramentas didático-pedagógicas, estimulando a investigação científica, a leitura crítica de dados e a compreensão dos fenômenos ambientais a partir da realidade do território.

Na formação em educação ambiental climática, o uso combinado do AVA e das estações meteorológicas revela um potencial transformador. O AVA permite a integração de diferentes mídias, recursos multimodais e práticas colaborativas, fortalecendo o trabalho em rede e promovendo trocas significativas entre professores de diferentes contextos. Já as estações meteorológicas oferecem uma ponte entre o ambiente escolar e o mundo natural, fornecendo dados reais para projetos interdisciplinares, atividades investigativas e reflexões críticas sobre clima, sustentabilidade e relação com o território. Essa combinação tecnológica amplia o repertório pedagógico, além de convidar professores e estudantes a se tornarem investigadores ativos do seu próprio contexto.

O CURSO “CONSTRUINDO SABERES”

O curso "Construindo Saberes: STEAM, Meio Ambiente e Estações Meteorológicas" surgiu como resposta ao desafio de consolidar o uso pedagógico das estações meteorológicas. Estruturado em três módulos: Abordagem STEAM, Estação Meteorológica e Educação Ambiental Climática e Sociobiodiversidade, o curso foi articulado ao uso de tecnologias educacionais, metodologias ativas e à construção de práticas pedagógicas contextualizadas e conectadas ao território. Os conteúdos abordaram fundamentos conceituais de STEAM e Educação Ambiental Climática, informações técnicas sobre as estações meteorológicas, experiências práticas e reflexões sobre a integração das tecnologias ao currículo. A metodologia foi baseada em atividades assíncronas (leituras, vídeos, fóruns e produções de texto), o que permitiu flexibilidade e autonomia para que cada docente encontrasse seu ritmo e suas formas de aplicação.

O perfil dos inscritos indicou predominância de professores da Educação Infantil (33,3%), seguido de coordenadores pedagógicos (16,7%), professores de Ciências (14,3%), Anos Iniciais (9,5%) e Geografia (11,9%). As expectativas gerais foram marcadas pelo desejo de ampliar conhecimentos, aplicar os conteúdos na prática, integrar com projetos já existentes nas escolas e atuar como multiplicadores. Os participantes destacaram a importância do curso para aprimorar o uso das estações meteorológicas e potencializar práticas interdisciplinares. Houve grande motivação para inovar as atividades em sala e engajar os estudantes em investigações sobre o clima e o meio ambiente.

Entre as principais potencialidades, destacou-se a possibilidade de os professores

experimentarem metodologias ativas e investigativas, utilizando dados reais das estações meteorológicas como recurso didático central. O curso também promoveu o desenvolvimento de uma visão mais integrada entre ciência, tecnologia, ambiente e sociedade, incentivando a criação de projetos interdisciplinares alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Outro ponto relevante foi o fortalecimento do protagonismo docente, uma vez que os professores puderam cocriar atividades, propor soluções para os desafios locais e compartilhar práticas inovadoras.

Por outro lado, os desafios evidenciados pelos participantes, especialmente nas discussões realizadas nos fóruns, incluíram percepções importantes sobre o processo de implementação das metodologias ativas. Muitos professores relataram que os estudantes nem sempre estão preparados para assumir um papel protagonista no processo de aprendizagem, exigindo maior tempo de acompanhamento, orientação e desenvolvimento de autonomia. Além disso, os professores destacaram a falta de tempo para planejar atividades interdisciplinares em conjunto com outros colegas, dificultando a articulação entre áreas e a construção coletiva de projetos. Outro desafio relatado foi a dificuldade de compreensão e interpretação dos dados gerados pelas estações meteorológicas, o que exige formação técnica mais aprofundada.

O AVA se mostrou uma ferramenta essencial para viabilizar o processo formativo em educação ambiental climática, oferecendo flexibilidade, autonomia e espaços de troca. Ao mesmo tempo, as estações meteorológicas, enquanto tecnologias educacionais, proporcionaram uma conexão direta com a realidade climática local. Contudo, reconhece-se que essa abordagem tecnológica precisa ser complementada por experiências concretas de contato com a natureza, uma vez que os aspectos técnicos das estações não substituem os processos de observação sensível e vivência direta do ambiente e do tempo atmosférico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência do curso "Construindo Saberes" evidenciou o potencial da integração entre educação ambiental climática e tecnologias educacionais na formação docente. O uso do AVA, associado às estações meteorológicas, consolidou práticas pedagógicas inovadoras, interdisciplinares e conectadas ao território, promovendo maior articulação entre teoria e realidade escolar.

A integração entre AVA e estações meteorológicas se mostrou promissora para a formação docente em educação ambiental climática, mas é importante reconhecer as limitações desta experiência. A falta de suporte técnico contínuo para operação e interpretação dos dados das estações meteorológicas pode comprometer a replicabilidade do modelo em outros contextos, especialmente em redes com menos infraestrutura ou recursos digitais. Além disso, a dificuldade de articulação interdisciplinar relatada pelos professores revela que a abordagem STEAM demanda tempo e colaboração institucional para ser efetivada. Outro desafio é o risco de supervalorização dos aspectos técnicos em detrimento de vivências práticas com o ambiente, essenciais para uma educação ambiental sensível e crítica.

Para mitigar essas limitações, recomenda-se que futuras formações incluam: (1) monitoramento pós-curso para auxílio na implementação das atividades; (2) ampliação de parcerias com universidades ou órgãos ambientais (como a Defesa Civil) para suporte técnico; e (3) equilíbrio entre atividades digitais e experiências de campo, garantindo que a tecnologia seja uma ferramenta de mediação, não de substituição da relação direta com a natureza. Esses ajustes podem ampliar o potencial de replicação e sustentabilidade da proposta em diferentes realidades educacionais.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. **Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jun. 2012, Seção 1, p. 70-71. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf Acesso em: 1 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.926, de 17 de julho de 2024. **Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para incluir a atenção às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e à redução de riscos de desastres socioambientais nas ações de educação ambiental**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jul. 2024. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/L14926.htm Acesso em: 1 jul. 2025.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica:** narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias:** o novo ritmo da informação. 7. ed. Campinas: Papirus, 2012

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papirus, 2011.

MORAN, J. M. Metodologias ativas para uma educação inovadora. In: BACICH, L.; MORAN, J. M. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 15-38.

MUSSI, R. F. de F.; FLORES, F. F.; ALMEIDA, C. B. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.

SAUVÉ, L. Perspectivas curriculares e pedagógicas da educação ambiental. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 60-70, 2005.

Capítulo 6
A CONCEPÇÃO FREIREANA NAS AULAS DE CIÊNCIAS E
SUAS IMPLICAÇÕES À DOCÊNCIA NA ERA DA INFORMAÇÃO

Graciely Rocha Braga
Geneci Libarino Figueredo
Jefferson José dos Santos



A CONCEPÇÃO FREIREANA NAS AULAS DE CIÊNCIAS E SUAS IMPLICAÇÕES À DOCÊNCIA NA ERA DA INFORMAÇÃO

Graciely Rocha Braga

Doutorando em Ensino - Rede Nordeste em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, graciely.rocha@ufsb.edu.br;

Geneci Libarino Figueredo

Doutorando em Ensino- Rede Nordeste em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, genecievvy@gmail.com;

Jefferson José dos Santos

Professor do Colégio Estadual Machado de Assis - Secretaria de Educação do Estado da Bahia, jeffersonsants_@hotmail.com.

RESUMO

A “ERA da informação” é marcada pela complexidade, pelas mudanças rápidas, abruptas e pelo uso maciço das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Esses recursos, advindos do avanço científico e tecnológico, têm apresentado não apenas novas possibilidades, mas também novos desafios. No âmbito do Ensino de Ciências, os professores são desafiados a se reinventarem na tentativa de contribuir com a formação de sujeitos capazes de atuarem de modo digno e consciente nos seus contextos de vida. Mais do que usar a tecnologia como mero instrumento, é essencial promover uma abordagem que valorize o diálogo, a consciência crítica e a humanização no processo educativo, preparando os alunos para atuarem como agentes de mudança em um mundo cada vez mais digitalizado. É nessa conjuntura que o presente estudo propõe explorar a perspectiva freireana e suas implicações, visando apresentar contribuições para a atuação docente no ensino de ciências. Por meio de uma metodologia qualitativa e exploratória, são apresentadas discussões relacionadas às ideias freirianas que objetivam ampliar o olhar para a importância da ação docente, especialmente num tempo em que se faz urgente o uso crítico e consciente das tecnologias emergentes, especialmente diante

dos diferentes tipos de consumismo cada vez mais estimulado pelo sistema econômico vigente. Os resultados destacam que a tecnologia pode ser utilizada como ferramenta dialógica, integrada de forma a estimular a participação dos estudantes e auxiliar na superação de situações-limite. A conscientização pode promover aos docentes e estudantes a reflexão crítica sobre os impactos éticos, sociais e ambientais dessas inovações. Nas conclusões, reafirma-se a importância do exercício de uma docência alinhada a um pensamento que conceba o estudante como um sujeito de seu tempo que necessita tomar decisões e realizar ações frente ao atual contexto científico e tecnológico sem desconsiderar o compromisso ético com o seu meio social.

Palavras-chave: Pedagogia Freiriana, Ensino de Ciências, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação.

INTRODUÇÃO

Ao longo de sua vida, o educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997) defendeu o fazer escolar como um caminho para a conscientização mútua, tanto para o professor quanto para o estudante, ambos concebidos como seres de relação e em permanente processo de aprendizagem (Freire, 1967, 2002, 2019). No século XXI, esse pensamento ganha relevância diante da presença crescente das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), que se tornaram elementos culturais centrais e ambíguos: capazes de promover tanto a libertação quanto a opressão.

A presença das TDICs na atualidade caracteriza-se como um dos aspectos culturais do presente, que se encontram cada vez mais sob a influência dos costumes advindos com a disseminação do uso dessas tecnologias nos diversos âmbitos da atuação humana. As TDICs, frutos do avanço científico e tecnológico, moldam profundamente os modos de vida contemporâneos, configurando o que Castells (2002) denomina “sociedade da informação”. No campo educacional, especialmente no ensino de ciências, essas tecnologias oferecem novas possibilidades, mas também impõem desafios complexos. A ampliação do acesso às TDICs exige da escola uma postura crítica e consciente diante das transformações culturais e das incertezas que emergem (Pretto, 2011; Figueiredo, 2024).

Apesar do potencial emancipador das TDICs, seu uso não garante inclusão ou justiça social. Muitas vezes, reforçam desigualdades e dificultam a prática docente, exigindo abordagens pedagógicas que promovam a humanização e a consciência crítica. Nesse contexto, a pedagogia freiriana se apresenta como alternativa promissora, ao

propor uma “educação problematizadora” que valoriza o diálogo e a reflexão sobre a realidade.

Freire defende que ciência e tecnologia, como criações humanas, devem ser problematizadas e utilizadas em favor da transformação social. Pretto (2011) reforça que pensar a educação hoje exige articulação com ciência, tecnologia, saúde e cultura. Assim, é necessário formar estudantes capazes de compreender criticamente os saberes científicos e tecnológicos, enxergando-os como ferramentas para o bem comum.

Estudos como os De Bastos et al. (2010) e Araya et al. (2021) mostram que a mediação tecnológica pode romper com práticas tradicionais de ensino, favorecendo abordagens dialógicas e emancipadoras. A intensificação do uso das TDICs transforma nossas formas de pensar e ser, exigindo que o ensino de ciências se alinhe à realidade cultural dos estudantes e promova sua conscientização.

Nessa conjuntura, este trabalho propõe refletir sobre o ensino de ciências a partir da perspectiva freiriana, reafirmando sua relevância para superar visões utilitárias da ciência e da tecnologia. Defende-se um ensino sintonizado com a cultura digital dos educandos, que valorize o diálogo e a investigação de seus universos temáticos, preparando-os para atuar como agentes de mudança.

Diante das tensões entre informação e desinformação, e dos desafios impostos pelas TDICs, à docência no século XXI demanda práticas educativas comprometidas com a transformação social. A pedagogia freiriana, nesse cenário, pode fortalecer a atuação docente ao propor o uso crítico das tecnologias, considerando a experiência dos estudantes e promovendo a construção coletiva do conhecimento.

METODOLOGIA

No contexto da pesquisa científica, este estudo apresenta-se como uma pesquisa qualitativa e exploratória, uma vez que pode permitir ao pesquisador adquirir familiaridade com o tema no intuito de torná-lo mais explícito (Gerhardt e Silveira, 2009). Cabe ressaltar que a pesquisa exploratória permite ainda identificar e compreender aspectos que necessitam ser explorados acerca do contexto educativo, além de possibilitar reflexão, análises e a produção de novos conhecimentos, conforme pontuaram Lösch, Rambo e Ferreira (2023, p. 3).

Visando explorar a perspectiva freiriana com vistas a contribuir com a atuação docente na atualidade, o desenvolvimento deste trabalho ocorreu por meio do delineamento metodológico da pesquisa bibliográfica, que, como afirmam De Sousa, Oliveira e Alves (2021, p. 68), “ é importante no levantamento de informações relevantes que contribuam no desenvolvimento da pesquisa, na elaboração do tema e na revisão bibliográfica ou quadro teórico”.

Com o entendimento de que o conhecimento se constitui de uma tarefa exigente, de modo que sua produção vai se tornando mais complexa à medida que seu registro fica mais sistemático já que conhecer implica também na construção de novos conhecimentos (Franco, 2005), optou-se por desenvolver este estudo por meio dos seguintes procedimentos: I. Delimitação da temática a ser abordada; II. Levantamento das informações necessárias ao estudo; III. Leitura das obras: Educação como Prática de Liberdade (1967), Pedagogia do Oprimido (2019) e Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa (2002).

A seleção dessas obras assentou-se no fato de que também se fundamentam na defesa da necessidade de considerar a realidade dos estudantes no contexto educativo escolar. Elas evidenciam a importância da problematização do contexto cultural dos sujeitos, especialmente no âmbito do processo de ensino e aprendizagem escolar. Além disso, os livros eleitos para fundamentar tanto a discussão teórica bem como a análise dos resultados reforçam a concepção freiriana de educação ao defenderem que a educação, para ser libertadora, necessita promover a conscientização. Nesse contexto, essas obras concebem o estudante como sendo um sujeito produtor de cultura, que, por meio de um processo educativo libertador, pode conhecer e atuar na transformação de sua realidade, que muitas vezes se apresenta como sendo opressora.

Como instrumentos de pesquisa, foram utilizados artigos científicos, livros e trabalhos de pesquisadores que abordaram temas relacionados à temática aqui discutida com o objetivo de fomentar reflexões visando contribuir com o ensino de ciências, especialmente num contexto em que se faz urgente o uso crítico e consciente das tecnologias digitais. Por fim, foram realizadas discussões entre os autores com a finalidade de elencar possíveis contribuições à docência no ensino de ciências com base nos estudos realizados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da perspectiva educativa freiriana é considerada como sendo capaz de fundamentar ações e reflexões no escopo da educação em ciência tanto por contribuir com a promoção de um ensino que tenha significância para o estudante, em seu contexto vivencial, como por resistir ao autoritarismo de um ensino distante dos interesses dos estudantes, que pouco se relaciona com cultura e vivência cotidiana numa sociedade cada vez mais desafiadora. O termo “educação em ciências” tem vários significados, podendo ser entendido como saberes gerais sobre ciência e tecnologia, ou mesmo a formação em conteúdos de algumas disciplinas visando oferecer oportunidades para que o estudante possa se posicionar, de maneira crítica, frente às questões da contemporaneidade com base na aquisição do conhecimento científico.

Autores como Angotti (2015), Vidmar; Bastos e Abegg (2014), Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) vêm corroborando com discussões sobre a necessidade de um ensino de ciências comprometido com a problematização da realidade vivida pelos estudantes. Esses autores contribuem com reflexões sobre a utilização das tecnologias digitais nesse processo, reforçando sua importância para o desenvolvimento de conhecimentos científicos e tecnológicos, além de sinalizar para a relevância do uso dessas ferramentas para o exercício da cidadania no atual contexto histórico de intenso fluxo de informações.

Ao considerar o fazer docente no ensino de ciências na atual conjuntura histórica, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2009) afirmam:

mantém-se o desafio de incorporar à prática docente e aos programas de ensino os conhecimentos de ciência e tecnologia relevantes para a formação cultural dos alunos, sejam os mais tradicionais, sejam os mais recentes e desequilibrantes (Delizoicov, Angotti, Pernambuco, 2009, p. 36).

Os autores destacam ainda a importância do desenvolvimento de um fazer docente que não prescinde a problematização do contexto cultural e social na qual se desenvolve, de modo que favoreça a participação ativa dos estudantes na problematização da realidade, incitando-os na busca por soluções dos problemas de seu tempo. Nas obras freirianas *Pedagogia do Oprimido* (2019), *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente* (2002), Paulo Freire

destaca a importância de um ensino centrado no respeito ao saber do educando haja vista que a leitura de mundo é construída com base na realidade cultural.

Trindade e Moreira (2017) esclarecem que o fácil acesso à informação e urgência de atualização de conhecimentos atualmente têm delegado a professores e estudantes novas experiências, “com tendência para a responsabilização e controle da aprendizagem ao próprio estudante, apoiado pelo professor, em tarefas de pesquisa, autonomização e regulação” (p. 642). É então nesse cenário que um ensino de ciências emancipatório necessita acolher como ponto de partida a investigação do universo temático dos educandos (Freire, 2019; Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2009), que se encontra inserido na presente era digital. Contudo, considerando o contexto de ensino amparado com base na perspectiva freiriana, não é possível desconsiderar o fato de que, como afirmou Freire (2019, p. 38):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo.

Diante das novas demandas culturais do presente, reforçadas pela “transformação de nossa ‘cultura material’ pelos mecanismos de um novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação” (Castells, 2002, p. 67), é possível perceber que o processo de escolarização tem sido cada vez mais desafiado na sua missão de promover a construção de aprendizagens capazes de possibilitar o exercício da cidadania, de modo crítico e responsável, diante dos desafios crescentes.

Sabe-se que as mudanças desencadeadas pela presença das TDICs têm reverberado no trabalho do professor, cujo fazer docente também tem demandado cada vez mais por uma prática conscientizadora e libertadora, não apenas para o educando, mas também para o educador, que muitas vezes se enxerga diante de novas formas de trabalho. Segundo Hissa (2021), essas novas formas de trabalho intermitente são criadas sob o viés neoliberal pós-industrial de um trabalho mais flexível, colaborativo e participativo.

Nessa conjuntura, a concepção freiriana de educação se evidencia mais uma vez como uma fonte capaz de inspirar e direcionar à docência em meio às muitas formas de opressão existentes, que muitas vezes se encontram camufladas sob novas roupagens

culturais. Desse modo, a educação libertadora proposta por Paulo Freire se apresenta como um caminho, uma que, como também afirma Reis (2006, p. 102):

tem, como pressuposto, o questionamento radical das relações dos homens entre si e deles com o mundo em que vivem, criando oportunidades para um processo de desvelamento do mundo tendo como objetivo último a transformação social, entendendo que a educação não é a garantia das transformações sociais, mas que as transformações são impossíveis sem ela, sem uma visão crítica da realidade.

A concepção freiriana, baseada na ideia de que “a conscientização é um esforço através do qual, ao analisar a prática que realizamos, percebemos em termos críticos o próprio condicionamento a que estamos submetidos” (Freire, 1978, p. 85), nos ensina a conceber não apenas o educando, mas também o educador, como sujeito em permanente aprendizado. Diante da ideia de que a “mutação cultural na qual estamos imersos modifica a forma de perceber o conhecimento” (Fuhr, 2019, p. 15), entende-se aqui que o fazer docente necessita ser concebido com base numa concepção de educação “de caráter permanente” (Freire, 2002, p. 28), uma vez que todos os sujeitos se encontram diante de novos desafios que a sociedade atual vem impondo, inclusive para o contexto educativo.

A presença massiva dessas tecnologias no cotidiano dos estudantes demanda que os professores desenvolvam competências digitais e pedagógicas capazes de integrar criticamente esses recursos ao processo de ensino e aprendizagem. Sobretudo, mais do que dominar ferramentas, o docente precisa compreender os impactos socioculturais das TDICs, promovendo práticas que estimulem a curiosidade científica, o pensamento crítico e a autonomia intelectual. Nesse contexto, o ensino de ciências deve ir além da transmissão de conteúdos, incorporando metodologias ativas e problematizadoras que dialoguem com a realidade digital dos alunos e favoreçam a construção coletiva do conhecimento. Para que as tecnologias não sejam apenas instrumentos didáticos, dominados por poucos, mas meios para fomentar a leitura crítica do mundo, a compreensão dos fenômenos científicos e a transformação social.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As informações produzidas no âmbito deste estudo sinalizam que a perspectiva freiriana de educação constitui-se de uma fonte promissora de possibilidades para enriquecer o exercício da docência numa conjuntura em que ensinar ciências tem se

constituído como um grande desafio, especialmente quando se considerar a forte presença de tecnologias digitais capazes de criar realidades ainda mais subjugadoras e opressoras do que as existentes no passado.

O desenvolvimento das práticas docentes numa perspectiva de educação em que “o homem é um ser de raízes espaço-temporais” (Freire, 2002, p. 61) implica em reconhecer que o ser humano é histórico, como defende Paulo Freire. Essa percepção da pedagogia freiriana traz implicações à docência na atualidade, nesse sentido, como apontou Figueredo (2024, p. 174), cabe ao docente desenvolver a consciência de que: “tanto os conhecimentos quanto os recursos científico-tecnológicos de nossa época precisam ser concebidos como sendo um direito”, já que também “possuem um caráter universal e libertador em favor do desenvolvimento da própria sociedade”.

Da leitura e análises das obras freirianas aqui consideradas, é possível apontar algumas contribuições que se acredita reverberar no contexto da docência no ensino de ciências. Das ideias presentes em *Pedagogia do Oprimido* (2019), enxergou-se que o olhar freiriano considerado no contexto da docência no ensino de ciências, na era digital, implica um fazer docente que não prescinde o diálogo problematizador da realidade, a ser desenvolvido de maneira humanizada, visando a construção de conhecimentos científicos com o estudante, por meio de uma prática escolar desenvolvida com o estudante e não para o estudante.

Esse modo de conceber à docência implica também conceber o professor como um Educador-educando e o estudante, como um Educando-educador, ambos considerados como seres inacabados, inconclusos e históricos, produtores de cultura e de saberes. Nesse sentido, o desenvolvimento da docência se torna um quer fazer permanente e coletivo, de modo que educar também passa a ser o reconhecimento do outro como sujeito de sua própria história e por meio do diálogo, enquanto elemento mediador da ação educativa, problematiza-se as situações existenciais que precisam ser desveladas.

Da obra *Educação como Prática da Liberdade*, extrai-se sinalizações que contribuem para o fazer docente comprometido com a conscientização crítica e emancipação dos estudantes, especialmente no contexto da era digital, em que o uso das ferramentas digitais necessita ser problematizadas. O papel do educador proposto por Freire (2002), em *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, consiste não mais o de narrar ou transmitir conhecimentos vazios de significados, mas instigar a leitura crítica da realidade, que agora se encontram permeadas de artefatos que

não podem ser concebidos com base numa percepção de neutralidade. Desse modo, a docência precisa contribuir também com a recuperação da humanidade que muitas vezes é roubada e silenciada pelas próprias produções humanas.

De modo geral, é possível compreender que a docência no ensino de ciências, na sociedade da informação, precisa ocorrer em sintonia com a percepção de que o conhecimento científico e tecnológico é meios para a compreensão da realidade. Justamente por isso, a docência nessa conjuntura encontra-se alinhada ao seu compromisso com o desenvolvimento de um processo educativo capaz de promover a conscientização crítica e a emancipação dos sujeitos educativos.

Das discussões dos resultados analisados, é possível inferir que a docência concebida no escopo da concepção freiriana de educação, no contexto do ensino de ciência da era digital, implica no compromisso docente com a promoção de um ensino que ultrapasse a ideia da necessidade de se formar indivíduos informados, ao mesmo tempo que reafirma a importância da formação de sujeitos críticos, capazes de resistirem à superficialidade da informação e da desinformação. Nesse sentido, até mesmo o uso das TDICs no Ensino de Ciências necessita ser vistos como ferramenta para potencializar a transformação social, alinhadas às situações existenciais dos sujeitos aprendizes, em seus contextos históricos e sociais.

Sob esse entendimento, o educador freiriano não compete com a tecnologia, mas a utiliza com intencionalidade pedagógica, para ampliar a consciência crítica dos estudantes, ou seja, as tecnologias atuam à serviço da emancipação. Assim, o professor não pode ser concebido como um curador de conteúdo que pode ser substituído pelas tecnologias, mas sim como um intelectual comprometido, que ajuda os alunos a compreenderem o mundo para transformá-lo, como ensinou Paulo Freire. É possível afirmar ainda que a epistemologia freiriana pode oferecer caminhos para uma docência comprometida com a liberdade, com a dignidade humana e com a transformação social na era digital.

A docência, sob essa perspectiva, passa a assumir um caráter político e humanizador, em que o professor se reconhece como mediador do conhecimento e agente de transformação social, e não como executor de tecnologias. O diálogo, a problematização e a contextualização da ciência no cotidiano dos estudantes emergem como princípios norteadores para que o ensino de ciências se torne um espaço de libertação e conscientização crítica.

As implicações dessa concepção para a docência se traduzem na necessidade de ressignificar o papel do professor diante das TDIC, compreendendo-as não como fins em si mesmas, mas como meios que, quando orientados por uma intencionalidade emancipadora. Assim, ensinar ciências implica possibilitar ao educando ler o mundo antes de ler a palavra, articulando a linguagem científica com a realidade vivida e com os desafios éticos e sociais contemporâneos neste momento de grande imersão em tecnologias como as Inteligências Artificiais (IAs).

A partir desse entendimento, o professor se torna um sujeito que aprende e ensina em comunhão, comprometido com a construção de uma educação científica que forme cidadãos autônomos, éticos e transformadores. Portanto, o professor não apenas se adequa às demandas da era digital, mas as transcende, ao reafirmar o papel da educação como prática de liberdade e de humanização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apontou que a abordagem freiriana, concebida com base no contexto do ensino de ciências, apresenta sinalizações para a atuação docente no contexto da cultura digital. Com base nos resultados, é possível reafirmar a importância de uma docência cujo exercício no contexto educativo, atravessado pelos dilemas da sociedade da informação, se encontre alinhada a um pensamento capaz de conceber o estudante como um sujeito de seu tempo, que necessita tomar decisões e realizar ações frente ao atual contexto científico e tecnológico.

É nessa conjuntura que a concepção freiriana se impõe como sendo capaz de favorecer a consolidação de um ensino de ciências que também possa atuar na promoção de uma consciência digital, formando sujeitos capazes de agir com ética, autonomia e criticidade num mundo cada vez mais hiperconectado. Na era da informação, mais do que nunca, o professor não pode ser apenas um transmissor de conteúdos, mas um intelectual reflexivo e crítico.

Assim, foi possível perceber que a epistemologia freiriana apresenta grandes potencialidades para continuar contribuindo com um ensino comprometido com a transformação social da realidade. Observar que a docência, enquanto um ato político, mesmo em meio a presença de tecnologias disruptivas que alteram os modos como ocorrem o processo educativo no presente, pode enriquecer-se quando se encontra

fundamentada numa perspectiva educacional que considera que o fazer docente precisa constituir-se de uma autêntica práxis educativa, no qual o diálogo se traduz como elemento mediador da ação educativa, capaz de problematizar as situações existenciais de maneira integral, complexa e crítica(Freire, 1987), como tem exigido o atual contexto histórico da era digital.

Novos estudos sobre a temática podem enriquecer o debate acerca dos desafios que a docência tem enfrentado neste século XXI, e desse modo, fortalecer a busca ações que possam auxiliar a docência no contexto de ensino de ciências na era digital. Assim, conclui-se com a esperança de ter contribuído com a reflexão envolvendo a docência na era digital sob a perspectiva freiriana de educação.

REFERÊNCIAS

ARAYA, A. M. O.; GIBIN, G. B.; FILHO, M. P. S. **O ensino de Ciências e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC): pesquisas desenvolvidas na educação básica**. São Paulo : Editora Unesp Digital, 2021.

ANGOTTI, J. A. P. Ensino de Física com TDIC. 1 ed. Florianópolis: **UFSC-EADCEDCFM**, 2015.

CASTELLS, M. A Sociedade em Rede. 6 ed. São Paulo: **Paz e Terra**, 2002.

CECHIN, L. M.; ASTUDILLO, M. V. Educação híbrida: os desafios da docência e o novo saber fazer pedagógico na era digital. **Revista Educação e Saber-REdeS**, V. 2, P. 242-252, 2025.

DE BASTOS, F. P. *et al.* Educação mediada por tecnologias educacionais livres: diálogo problematizador necessário à formação de professores no âmbito da Universidade Aberta do Brasil. Goiânia: **Inter-Ação**, V. 35, P. 293-303, 2010.

DE SOUSA, A. S.; DE OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, V. 20, P. 64-83, 2021.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FIGUEREDO, G. L. Integração das TDIC no Ensino de Ciências sob o viés da Educação Humanística: contribuições de Paulo Freire. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, V. 1, P. 165-180, 2024.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e pesquisa**, V. 31, p. 483-502, 2005.

FÜHR, R. C. A tecnopedagogia na esteira da educação 4.0: Aprender a aprender na cultura digital. In: Educação no século XXI: tecnologias. Belo Horizonte: **Poisson**, V. 31, P. 12-19, 2019.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática docente. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 67 ed. Rio de Janeiro: **Paz e Terra**, 2019.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. 1 ed. **Plageder**, 2009.

HISSA, D. L. A. O Letramento Digital e a docência: da aplicação de recursos à convergência cultural. **Olhares & Trilhas**, V. 23, P. 484-503, 2021.

LEÃO, M. C. Tecnologias na Educação: uma abordagem crítica para uma atuação prática. Brasil: **UFRPE**, 2011.

LÖSCH, S.; RAMBO, C. A.; FERREIRA, J. L. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. Araraquara: **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, V. 18, P. e023141-e023141, 2023.

PRETTO, N. L. O desafio de educar na era digital: educações. **Revista Portuguesa de Educação**, V. 24, P. 95-118, 2011.

REIS, M. F. de C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. Curitiba: **Educar**, N. 27, P. 93-110, 2006.

TRINDADE, S. D.; MOREIRA, J. A. Competências de aprendizagem e tecnologias digitais. In: MOREIRA, J. A. VIEIRA, C. P. **eLearning no Ensino Superior**. Coimbra: CINEP/IPC, P. 99-113, 2017.

VIDMAR, M. P.; BASTOS, F. P.; ABEGG, I. Flexibilidade cognitiva e hipermídia educacional na formação inicial de físicos-educadores. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 3, p. 101-118, 2014.

Capítulo 7
O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO
INSTRUMENTO ARTICULADOR DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Fernanda Lúcia Paulino
Cícera Aparecida Lima Malheiro



O PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO COMO INSTRUMENTO ARTICULADOR DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Fernanda Lúcia Paulino

*Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva Profei/Unesp.
Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de Barra
Mansa RJ. fernanda.paulino@unesp.br - <http://lattes.cnpq.br/2805694207927164>.*

Cícera Aparecida Lima Malheiro

*Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei/Unesp.
cicera.malheiro@unesp.br - <http://lattes.cnpq.br/9594089174735076>*

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar, à luz da literatura especializada, as contribuições do Plano Educacional Individualizado (PEI) para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, bem como os desafios enfrentados em sua implementação no contexto escolar. Parte-se do entendimento de que a educação inclusiva exige a reorganização do planejamento, do acompanhamento e da avaliação da aprendizagem, considerando as singularidades dos estudantes público da Educação Especial. Metodologicamente, realizou-se uma revisão bibliográfica de estudos nacionais publicados entre 2015 e 2023, identificados em bases reconhecidas da área da Educação, a partir de descritores relacionados ao PEI. A análise dos estudos permitiu a organização de dois eixos: as contribuições do PEI para o desenvolvimento de práticas inclusivas e os desafios associados à sua efetivação. Os resultados indicam que o PEI se configura como instrumento pedagógico estruturante, ao favorecer o planejamento intencional, a articulação entre o ensino comum e o Atendimento Educacional Especializado e o acompanhamento sistemático do percurso escolar dos estudantes. Contudo, sua implementação ainda é marcada por entraves de ordem formativa, organizacional e institucional, como a sobrecarga docente, a fragilidade do trabalho colaborativo e a limitação de tempos destinados ao planejamento coletivo. Conclui-se que o potencial inclusivo do PEI se concretiza quando há apoio institucional, formação continuada e compreensão compartilhada da inclusão como princípio orientador da ação pedagógica.

Palavras-chaves: Plano Educacional Individualizado (PEI). Plataformas Digitais. Gestão do PEI.

ABSTRACT

The objective of this article is to analyze, in light of the specialized literature, the contributions of the Individualized Education Plan (IEP) to the consolidation of inclusive pedagogical practices, as well as the challenges faced in its implementation within the school context. The study is grounded in the understanding that inclusive education requires the reorganization of planning, monitoring, and assessment of learning, taking into account the singularities of students who are part of Special Education. Methodologically, a bibliographic review was conducted of national studies published between 2015 and 2023, identified in recognized databases in the field of Education, using descriptors related to the IEP. The analysis of the selected studies allowed the organization of two analytical axes: the contributions of the IEP to the development of inclusive practices and the challenges associated with its implementation. The results indicate that the IEP constitutes a structuring pedagogical instrument, as it fosters intentional planning, articulation between mainstream education and Specialized Educational Services, and systematic monitoring of students' educational trajectories. However, its implementation remains marked by formative, organizational, and institutional constraints, such as teacher workload, the fragility of collaborative work, and limited time allocated to collective planning. It is concluded that the inclusive potential of the IEP is realized when there is institutional support, continuous teacher education, and a shared understanding of inclusion as a guiding principle of pedagogical action.

Keywords: *Individualized Education Plan (IEP). Digital Platforms. IEP Management.*

1 INTRODUÇÃO

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas exige que a escola repense suas formas de planejamento, acompanhamento e avaliação da aprendizagem, de modo a considerar a diversidade de ritmos, estilos e necessidades presentes no contexto escolar. Nesse cenário, instrumentos pedagógicos que possibilitam a organização sistemática das ações educativas tornam-se fundamentais para garantir o direito à aprendizagem de estudantes público da Educação Especial (PEE). O Plano Educacional Individualizado (PEI) emerge, assim, como uma estratégia que tensiona práticas homogêneas e convoca a escola a assumir uma perspectiva pedagógica orientada pela equidade, pelo atendimento das especificidades individuais de cada estudante e pela corresponsabilização dos

diferentes atores envolvidos no processo educativo.

A utilização do PEI favorece o planejamento de práticas pedagógicas mais efetivas, ao considerar as singularidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial, contribuindo diretamente para o fortalecimento das práticas inclusivas (Soares; Medeiros, 2023). Nessa perspectiva, o PEI configura-se como um instrumento estruturante das práticas inclusivas, na medida em que organiza, de forma sistemática, estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento das necessidades específicas de cada estudante, orientando intervenções mais intencionais e contextualizadas.

De acordo com Pacheco (2007, apud Braun; Vianna, 2011, p. 246), a natureza prática do PEI está diretamente relacionada tanto aos ajustes educacionais propostos quanto à sua articulação com o trabalho pedagógico desenvolvido no conjunto da turma. O PEI constitui, nesse sentido, um esboço das necessidades individuais do estudante e dos meios para supri-las, contemplando a definição de prioridades, a organização de tarefas e os modos de avaliação. Sua elaboração demanda, portanto, a colaboração de diferentes atores da comunidade escolar, reforçando seu caráter coletivo e integrado ao projeto pedagógico da escola.

A construção do PEI deve fundamentar-se em metas estabelecidas a curto e a longo prazos, contando com a participação ativa dos profissionais da escola e da família do estudante. Seu objetivo central consiste em potencializar a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes que favoreçam a inclusão acadêmica, social e, prospectivamente, a inserção no mundo do trabalho (Braun; Vianna, 2011, p. 246). Dessa forma, os PEIs configuram-se como uma estratégia fundamental no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), por meio da elaboração e da implementação progressiva de programas individualizados de desenvolvimento escolar (Braun; Vianna, 2011, p. 246).

Esse tipo de planejamento ancora-se na perspectiva da diferenciação pedagógica, ao reconhecer que a individualização das práticas educativas constitui condição necessária para o atendimento efetivo de estudantes em contextos inclusivos ou de escolarização especializada (Glat; Vianna; Redig, 2014, p. 81). Tal abordagem encontra respaldo nas diretrizes nacionais do Ministério da Educação, que preveem a elaboração do PEI sempre que necessário para estudantes nessas condições. Nessa direção, o PEI deve ser continuamente atualizado, assumindo o papel de eixo estruturante da trajetória escolar do estudante e orientando tanto as ações docentes quanto a organização das

atividades escolares (Ministério da Educação, 2000, p. 24, apud Glat; Vianna; Redig, 2014).

O PEI é um planejamento flexível e dinâmico, que considera o nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento do estudante, sua idade cronológica, o nível de escolarização já alcançado e os objetivos educacionais traçados para curto, médio e longo prazos (Glat; Vianna; Redig, 2014, p. 84). Sua aplicação adequada é fundamental para garantir o direito à educação de qualidade para todos, respeitando as singularidades e potencialidades de cada estudante.

De acordo com Glat, Vianna e Redig (2012), o PEI deve ser personalizado para cada estudante público da educação especial (PEE), considerando suas características individuais, como ano de escolaridade, desenvolvimento, habilidades, necessidades e conhecimentos prévios. As autoras defendem a importância de estabelecer objetivos claros e graduais no PEI, iniciando por metas de curto prazo e avançando para objetivos de médio e longo prazo, com acompanhamento contínuo do progresso do estudante, promovendo uma aprendizagem significativa e equitativa Glat; Vianna; Redig, (2012).

O PEI tem se consolidado, na literatura especializada, como uma ferramenta pedagógica central no contexto da educação inclusiva, cuja finalidade é planejar, registrar e sistematizar intervenções educacionais a partir das necessidades específicas e das potencialidades dos estudantes (Soares; Medeiros, 2023). Nessa perspectiva, o PEI se apresenta como um instrumento que orienta o trabalho pedagógico de modo intencional, possibilitando o acompanhamento sistemático do percurso educacional de estudantes PEE.

Distante de uma concepção meramente burocrática, o PEI é compreendido como uma proposta pedagógica de caráter colaborativo, que demanda articulação entre os diferentes profissionais da escola, especialmente na interface entre o ensino comum e o AEE (Kempinski, 2015; Araújo; Caldeira, 2021). Sua construção e implementação configuram-se como estratégias relevantes para assegurar que os estudantes PEE sejam atendidos em suas especificidades educacionais. Entretanto, apesar de seu potencial pedagógico, a literatura aponta que o processo de elaboração e efetivação do PEI é atravessado por desafios significativos de ordem teórica, prática e organizacional.

Nesse sentido, Braun e Vianna (2011) destacam que ainda há uma produção limitada de conhecimento acumulado sobre práticas efetivas sobre o PEI no contexto da educação inclusiva, o que fragiliza a consolidação de referenciais consistentes para a elaboração desses instrumentos. As autoras alertam que a individualização do ensino não

pode resultar em práticas excludentes ou segregadoras, exigindo dos professores a capacidade de organizar o ensino de modo a respeitar as diferenças sem comprometer os princípios da inclusão (Braun; Vianna, 2011, p. 245-246). Tal exigência implica uma atuação pedagógica complexa, que ultrapassa adaptações pontuais e demanda intencionalidade, planejamento e acompanhamento contínuo.

Além disso, Braun e Vianna (2011) ressaltam que a construção do PEI pressupõe o papel do professor do AEE como articulador e mediador entre os diferentes atores escolares, função que requer tempo, conhecimento aprofundado sobre os estudantes e intensa interação com os professores do ensino regular (Braun; Vianna, 2011, p. 248). Essa mediação, no entanto, frequentemente se choca com as condições objetivas de trabalho docente, marcadas por sobrecarga de funções, escassez de tempo para planejamento coletivo e fragilidade dos espaços institucionais de diálogo pedagógico.

Essa análise é corroborada por Glat, Vianna e Redig (2014), que, ao investigarem a implementação de PEIs no contexto de um projeto de formação continuada, identificaram que, embora as professoras tenham aderido à proposta, as maiores dificuldades emergiram na fase de implementação, sobretudo na ausência do acompanhamento direto dos pesquisadores. As autoras evidenciam que a mudança exigida pela prática pedagógica individualizada esbarra em rotinas escolares rigidamente estruturadas e nas limitações impostas pelos currículos prescritos, que pouco dialogam com a diversidade dos estudantes (Glat; Vianna; Redig, 2014, p. 80 e p. 96).

Para complementar, Glat, Vianna e Redig (2014) apontam que as docentes manifestaram sentimentos recorrentes de insegurança, dúvidas e incertezas quanto à execução dos PEIs, revelando a complexidade do processo e a insuficiência da formação inicial e continuada para lidar com práticas pedagógicas individualizadas. Soma-se a isso a sobrecarga de trabalho em sala de aula, agravada pela presença de apenas um professor responsável pelo atendimento de toda a turma, ainda que reduzida, o que limita as possibilidades de acompanhamento mais individualizado dos estudantes (Glat; Vianna; Redig, 2014, p. 96).

Dessa forma, a partir dessas pesquisas, evidencia-se que a elaboração e a efetivação dos PEIs não se restringem a uma dimensão técnica ou procedimental. Trata-se de um processo que envolve transformações profundas na cultura escolar, na organização do trabalho pedagógico e nos processos formativos dos professores. A implementação efetiva do PEI requer, portanto, apoio institucional, condições objetivas

de trabalho, espaços sistemáticos de formação continuada, tempo destinado ao planejamento coletivo e, sobretudo, uma compreensão compartilhada da inclusão e da diversidade como princípios estruturantes da ação educativa.

Diante do exposto, este texto tem como objetivo analisar, à luz da literatura especializada, as contribuições do PEI para sua implementação como instrumento de apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Busca-se, assim, compreender de que modo o PEI tem sido abordado, fundamentado e operacionalizado nos estudos acadêmicos voltados à educação inclusiva.

Para alcançar esse objetivo, realizou-se uma revisão bibliográfica com enfoque em estudos nacionais publicados no período de 2015 a 2023. A busca concentrou-se em bases acadêmicas reconhecidas, como SciELO, Google Acadêmico e periódicos da área da Educação, utilizando-se os descritores “Plano de Ensino Individualizado”, “Plano Educacional Individualizado” e “Plano de Desenvolvimento Individual”. Os critérios de inclusão consideraram artigos que abordassem o PEI em processos de elaboração, aplicação ou análise crítica no contexto da educação inclusiva. Como resultado do processo de triagem, foram selecionados cinco estudos que atenderam aos critérios estabelecidos e que subsidiam a análise desenvolvida neste artigo. O Quadro 1 apresenta a sistematização dos estudos selecionados, contemplando os autores, o ano de publicação e os periódicos nos quais os artigos foram divulgados.

Quadro 1 – Artigos selecionados na revisão bibliográfica sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI)

Autor(es)	Ano	Revista
ARAÚJO, C. C. A. C. A.; CALDEIRA, M. C. S.; ALVES, A. L.	2021	Cadernos do Aplicação
HUDSON, A. C. B.; BORGE, M. do S.	2020	Revista Educação Especial
KEMPINSKI, D. R.	2015	Revista Educação Especial
NASCIMENTO, A. L. A.; PINHEIRO, D. C.; MUNIZ, J. C.	2022	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação
SOARES, M. da C. L.; MEDEIROS, M. J. S.	2023	Revista Brasileira de Educação Especial

Fonte: elaborado pela autora

A partir da leitura e análise dos textos selecionados, foram definidos dois eixos de categorização: (1) as contribuições do Plano Educacional Individualizado (PEI) para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e (2) os desafios enfrentados em sua implementação no cotidiano escolar. Esses eixos organizam as seções seguintes e

orientam a discussão crítica sobre o papel do PEI como instrumento pedagógico articulador da educação inclusiva, permitindo compreender tanto seu potencial formativo quanto os limites impostos pelas condições institucionais e organizacionais das escolas.

2 DESENVOLVIMENTO

Plano Educacional Individualizado

O Plano Educacional Individualizado (PEI), também denominado Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), configura-se como um documento pedagógico essencial à promoção da educação inclusiva, cuja função central consiste em planejar, organizar e registrar, de forma sistemática, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE), considerando suas necessidades específicas e potencialidades (Soares; Medeiros, 2023). Nessa perspectiva, o PEI ultrapassa a função descritiva e assume caráter orientador das práticas pedagógicas, ao possibilitar intervenções mais intencionais e contextualizadas.

Mais do que um instrumento de natureza administrativa, o PEI constitui uma proposta de trabalho pedagógico voltada à organização do AEE, construída a partir de um processo colaborativo entre os profissionais da educação e ancorada nos contextos escolar e social do estudante (Kempinski, 2015; Soares; Medeiros, 2023). Essa compreensão reforça a necessidade de integração entre os diferentes espaços e tempos educativos, de modo que o planejamento individualizado dialogue com o projeto pedagógico da escola como um todo.

Sob essa ótica, o planejamento centrado no indivíduo reafirma a concepção de que cada estudante é único e singular, apresentando demandas específicas que exigem estratégias educacionais diferenciadas e metas de aprendizagem personalizadas (Araújo; Caldeira, 2021). Trata-se de uma abordagem que desloca o foco da homogeneização dos processos de ensino para a valorização da diversidade, reconhecendo-a como elemento constitutivo da prática pedagógica.

Assim, o PEI atua como documento norteador das práticas pedagógicas, favorecendo a articulação entre o ensino comum e o AEE por meio de ações planejadas e compartilhadas entre os diversos profissionais envolvidos no processo educativo (Hudson; Borge, 2020; Nascimento; Pinheiro; Muniz, 2022). Ao registrar avanços, dificuldades e adaptações curriculares necessárias, o PEI viabiliza intervenções

pedagógicas fundamentadas, capazes de contribuir efetivamente para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional do estudante em um contexto inclusivo.

Desafios na implementação do PEI

Apesar de seu reconhecido potencial pedagógico, a implementação do PEI enfrenta desafios que comprometem sua efetividade como instrumento de promoção da inclusão. Um dos principais entraves apontados na literatura refere-se à dificuldade de articulação entre os profissionais envolvidos, o que frequentemente resulta na elaboração do PEI de forma isolada pelo professor do AEE, em desacordo com o caráter colaborativo que fundamenta esse instrumento (Soares; Medeiros, 2023; Nascimento; Pinheiro; Muniz, 2022). Essa fragmentação fragiliza o diálogo entre os diferentes espaços pedagógicos e limita o alcance das ações propostas.

A esse cenário somam-se a escassez de tempo destinado a reuniões e planejamentos conjuntos, a sobrecarga de trabalho docente e a insuficiência de materiais e recursos pedagógicos, fatores recorrentes nos estudos analisados (Hudson; Borge, 2020; Kempinski, 2015). Tais condições estruturais dificultam a continuidade e o acompanhamento sistemático do PEI, reduzindo-o, em alguns contextos, a um documento formal pouco integrado à prática cotidiana.

Outro desafio significativo diz respeito à fragilidade dos processos de formação inicial e continuada dos professores, tanto do AEE quanto do ensino comum, no que se refere à compreensão das demandas dos estudantes PAEE e à articulação do PEI com a proposta pedagógica da escola (Kempinski, 2015; Nascimento; Pinheiro; Muniz, 2022). A ausência de subsídios teóricos e metodológicos consistentes contribui para sentimentos de insegurança docente e para a reprodução de práticas pouco alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

A análise dos estudos revela, ainda, a inexistência de modelos institucionais consolidados para a elaboração do PEI, bem como a prevalência de práticas fragmentadas, nas quais o plano é frequentemente entendido como responsabilidade de um único profissional, e não como um compromisso coletivo da escola (Araújo; Caldeira, 2021). Essa realidade evidencia que, embora haja avanços no reconhecimento da importância do PEI, sua implementação ocorre de forma desigual, condicionada por limites estruturais, organizacionais e formativos do cotidiano escolar.

Contribuições do PEI para o desenvolvimento de práticas inclusivas

No que se refere às contribuições do PEI, os estudos analisados convergem ao reconhecê-lo como instrumento fundamental para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas. De modo geral, os autores destacam que o PEI potencializa o planejamento educacional ao possibilitar o conhecimento aprofundado das necessidades, especificidades e potencialidades dos estudantes, favorecendo a personalização do ensino e a superação de barreiras à aprendizagem e à participação (Soares; Medeiros, 2023; Hudson; Borge, 2020).

Há consenso de que, quando elaborado de forma colaborativa e revisitado continuamente, o PEI fortalece a articulação entre o AEE e o ensino comum, promovendo o trabalho coletivo e o envolvimento dos diferentes profissionais da escola na construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade (Kempinski, 2015; Nascimento; Pinheiro; Muniz, 2022). Esse movimento contribui para a consolidação de uma cultura escolar pautada na corresponsabilidade e na valorização das diferenças.

Araújo e Caldeira (2021) ampliam essa compreensão ao afirmarem que o PEI não apenas registra metas e estratégias, mas também expressa concepções institucionais sobre educação inclusiva, evidenciando os movimentos da escola em direção a práticas que acolham a diversidade. Ainda que os estudos apresentem abordagens distintas, todos convergem na compreensão de que o PEI, quando estruturado a partir das reais necessidades dos estudantes, constitui um instrumento potente para a efetivação da inclusão escolar, ao orientar ações pedagógicas mais consistentes, ampliar a participação dos educandos e fortalecer a construção de uma escola mais equitativa e democrática.

A análise evidencia que o PEI ocupa um lugar estratégico na consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, ao articular planejamento, acompanhamento e avaliação centrados nas singularidades dos estudantes PAEE. Contudo, sua efetividade está diretamente condicionada à superação de desafios estruturais, organizacionais e formativos que ainda permeiam o cotidiano escolar. A literatura analisada revela que o potencial transformador do PEI se concretiza quando há trabalho colaborativo, formação docente contínua, tempo institucional para planejamento coletivo e compreensão compartilhada da inclusão como princípio pedagógico. Assim, mais do que um documento técnico, o PEI configura-se como um dispositivo que tensiona práticas tradicionais e convoca a escola a reorganizar seus modos de ensinar, aprender e incluir.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises desenvolvidas ao longo deste texto retomam a tese inicial de que o PEI constitui um instrumento pedagógico central para a consolidação de práticas inclusivas, na medida em que tensiona modelos homogêneos de ensino e orienta o planejamento educacional a partir das singularidades dos estudantes PEE. Ao assumir a equidade como princípio estruturante, o PEI desloca o foco da adaptação pontual para a organização intencional do trabalho pedagógico, articulando planejamento, acompanhamento e avaliação em consonância com o direito à aprendizagem e à participação de todos.

A síntese das evidências apresentadas na literatura analisada demonstra que o PEI contribui de forma significativa para a qualificação das práticas pedagógicas, sobretudo quando elaborado de maneira colaborativa e integrado ao projeto pedagógico da escola. Os estudos indicam que esse instrumento favorece o conhecimento aprofundado das necessidades e potencialidades dos estudantes, fortalece a articulação entre o ensino comum e o AEE e subsidia intervenções pedagógicas mais contextualizadas e consistentes. Nessa perspectiva, o PEI se afirma como mediador entre as demandas individuais dos estudantes e a organização coletiva do trabalho escolar.

Entretanto, os achados também evidenciam que a efetivação do PEI permanece atravessada por desafios recorrentes, relacionados às condições objetivas de trabalho docente, à fragilidade dos processos formativos e à ausência de espaços institucionais consolidados para o planejamento coletivo. A sobrecarga de funções, a limitação de tempo e a compreensão restrita do PEI como responsabilidade exclusiva do professor do AEE comprometem seu potencial pedagógico, reduzindo-o, em alguns contextos, a um documento formal dissociado da prática cotidiana. Tais limites reforçam que a implementação do PEI não se esgota em procedimentos técnicos, mas envolve mudanças estruturais na cultura e na organização escolar.

Diante do que foi evidenciado, torna-se fundamental que as políticas e as práticas educacionais avancem no sentido de institucionalizar o PEI como um compromisso coletivo da escola, sustentado por processos contínuos de formação docente, tempos pedagógicos destinados ao planejamento colaborativo e apoio institucional efetivo. Propõe-se, assim, que o PEI seja assumido como eixo articulador das práticas inclusivas, integrado às decisões curriculares e à gestão pedagógica, contribuindo para a construção de ambientes educacionais mais equitativos, democráticos e responsivos à diversidade que caracteriza a escola contemporânea.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Camila Camillozzi Alves Costa de Albuquerque; CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; ALVES, Ana Luísa. **A construção de Planos de Ensino Individualizados (PEIs) em um colégio de aplicação: trajetória e desafios.** *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 295–312, jan./jun. 2021.

BRAUN, Patrícia; VIANNA, Márcia Marin. **Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico.** In: PLETSCHE, Márcia Denise; DAMASCENO, Allan (Orgs.). *Reflexões sobre o fazer pedagógico: educação especial e inclusão escolar.* Seropédica: EDUR, 2011. p. 229-250.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. **Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente.** *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

HUDSON, Andréa Cristina Barbosa; BERGE, Maria do Socorro. **Plano Educacional Individualizado e práticas colaborativas: desafio da atuação docente na perspectiva inclusiva.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 179–186, 2020.

KEMPINSKI, Débora Regina. **O Plano Educacional Individualizado como estratégia para o atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva.** *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 28, n. 52, p. 1–16, set./dez. 2015.

NASCIMENTO, Ana Lúcia Alves do; PINHEIRO, Daniele Cristine; MUNIZ, Jéssica Caroline. **Plano Educacional Individualizado: processo de construção colaborativa para o atendimento educacional especializado.** *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 17, esp. 3, p. 2074–2088, 2022.

SOARES, Maria da Conceição Lopes; MEDEIROS, Maria José Soares. **Plano de Ensino Individualizado e a efetivação do Atendimento Educacional Especializado.** *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 29, p. 1– 18, 2023

Capítulo 8
INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, SUPRESSÃO DO TEMPO E
FALÊNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO

Fernando Lionel Quiroga

Marcela Fernandes Cappele Vasconcelos

Édina Marinho Santos

Ismênia Maria de França Andrade

Diogo Assis Moreira



INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL, SUPRESSÃO DO TEMPO E FALÊNCIA DO PENSAMENTO CRÍTICO

Fernando Lionel Quiroga

*Doutor em Ciências – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Docente da
Universidade Estadual de Goiás (UEG) e-mail: fernando.quiroga@ueg.br*

Marcela Fernandes Cappele Vasconcelos

*Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação,
Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG e-mail:
marcelacappele@gmail.com*

Édina Marinho Santos

*Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação,
Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG e-mail:
edinamarinho1323@gmail.com*

Ismênia Maria de França Andrade

*Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação,
Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG e-mail:
ismeniamarya2@gmail.com*

Diogo Assis Moreira

*Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação,
Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG e-mail:
diogomoreira@egresso.ufg.br*

RESUMO

O presente ensaio investiga os sentidos da inteligência artificial (IA) na educação e na sociedade, abordando a "supressão do tempo" como característica central dessa tecnologia. A supressão do tempo permite uma economia cognitiva que pode levar à superficialidade nas interações e à erosão do pensamento crítico, essencial para democracia. A proposta de uma "facilidade" proporcionada pela IA é questionada, uma vez que, embora democratize o acesso à informação, pode resultar em uma apatia intelectual generalizada, onde as funções cognitivas são terceirizadas para algoritmos. O texto fundamenta-se em teorias críticas de autores como Giorgio Agamben e Andrew Feenberg, que argumentam que a digitalização e a IA não são neutras, mas impregnadas de ideologia e poder. A escola, como um pilar da democracia, é criticada por sua passividade ao adotar tecnologias digitais sem um debate crítico sobre suas implicações. Autores como Christoph Türcke e Michel Desmurget são citados para discutir os danos cognitivos associados ao uso excessivo de dispositivos digitais, que podem comprometer a atenção e as capacidades cognitivas. O ensaio conclui que, em vez de focar nos "desafios" impostos pela IA, é fundamental questionar os "riscos" que essa tecnologia representa para a democracia e a educação. A reflexão crítica sobre o papel da escola e a necessidade de um pensamento autônomo são essenciais para evitar a erosão da democracia, que se vê ameaçada pela superficialidade e pela falta de crítica, características da era digital. Assim, o texto alerta para a urgência de uma reavaliação do papel educacional em um contexto dominado pela IA.

Palavras-chave: Inteligência Artificial; Supressão do Tempo; Pensamento Crítico; Educação; Democracia.

1 INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA) e o apelo que se vê em face de sua integração na sociedade contemporânea, de modo geral, e na educação, de modo específico, levam-nos a indagar os sentidos relativos aos seus impactos de ordem cognitiva e social. Que prejuízos de ordem cognitiva seus usos sociais – cada vez mais naturalizados e incorporados à rotina diária de trabalho e estudos – pode produzir tal ferramenta? Tal é a questão que enfrentamos neste breve ensaio. Como ocorre nas demais tecnologias digitais, partimos da hipótese central de que a IA apresenta como característica epistemológica central a “supressão do tempo”. Com ela, a maior vantagem quanto o seu uso é a economia do tempo e a consequente liberação das funções cognitivas que teriam sido empregadas para realizar uma determinada atividade intelectual.

Segundo Giorgio Agamben (2010), em “O que é um dispositivo?”, tal como outras tecnologias, a IA é uma engenharia impregnada de *poder e saber*, e, portanto, distancia-se da concepção ingênua a qual corresponde o lugar-comum da “neutralidade”.

Como observa Julian Assange et al. (2013) acerca da liberdade na era digital, tal dimensão é apenas aparente, já que seu objetivo final consiste na vigilância e controle das massas. Na mesma direção, a IA segue a mesma lógica, já que é por meio de algoritmos que a reflexão, agora “terceirizada”, corresponde aos sentidos atribuídos pelos algoritmos, isto é: seguem por uma trilha ideologicamente orientada, apenas reproduzindo superficialmente o eco de velhos clichês. O próprio pensamento torna-se sintético, superficial, acrítico. Isto posto, é pertinente perguntarmos: se a IA possui como característica essencial a acrítica – na medida em que afeta, sob a promessa da “facilidade” tais aprendizados sociais – de que modo falar em uso crítico não passa de uma falácia do discurso pedagógico contemporâneo?

Andrew Feenberg (2018) em sua teoria crítica das tecnologias, discute problemas concernentes as tecnologias em seus vínculos com a democracia. Seu pensamento, de modo geral, discute o papel do sujeito diante das tecnologias sem perder de vista a reprodução da própria democracia. Mas, para isso, é necessário que o sujeito compreenda os sentidos relativos ao campo ideológico que se vincula às tecnologias.

Se o pensamento crítico se encontra abalado diante da IA, se as funções relativas à representação e a elaboração e reelaboração intelectual do mundo social se encontram em estado de falência em face da IA, de que modo a própria democracia pode se converter em sua antítese?

Que sentido pedagógico poderia ter uma ferramenta que orienta à superficialidade? Que, em vez de ensinar a decifrar textos difíceis e a realizar operações complexas, opta por máquinas que prometem fazê-lo, sob a roupagem ideológica de uma “formação digital”? Que vantagens pode ter a democracia se a própria dimensão discursiva, como destacou Han (2018) em “Infocracia” se vê ameaçada pela avalanche digital e pela “memetização” do espaço reservado ao debate?

Destacamos dois aspectos convergentes quanto aos prejuízos de ordem cognitiva, vinculados aos usos de tecnologias digitais. Um deles é do filósofo alemão Christoph Türcke (2016) que em “Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção” discute o problema da economia da atenção como a dimensão essencial que teria sido desenvolvida por um imbricado processo histórico que teria se iniciado ainda no paleolítico por meio

de rituais de sacrifício e que teria desenvolvido o sistema de representação cognitiva humana e, conseqüentemente, desenvolvido a própria noção de cultura. Segundo Türrcke, o uso ininterrupto de dispositivos digitais, marcado pela presença ubíqua de telas nas sociedades contemporâneas, colocaria em risco a própria economia de atenção, acarretando prejuízos permanentes ao cérebro.

O relatório de Monitoramento Global da Educação, da UNESCO (2023), destaca a importância de utilizar a tecnologia de maneira adequada na educação. Mas, o que isto significaria? Apenas a recomendação de um uso consciente e ético seria o suficiente? Mais: o que isto significaria em termos práticos? À luz da vida cotidiana, em que crianças e adolescentes se vem impregnados pelos efeitos narcotizantes que tais tecnologias produzem – cujas consequências incluem desde reações de extrema agressão contra aqueles que procuram controlar seus usos, vício em jogos e pornografia, falta de discernimento entre realidade e ficção, comportamentos compulsivos, aumento da ansiedade e da depressão, dentre outros, uma mera carta de “recomendações” seria capaz de enfrentar o problema?

2 A IA E A “SUPRESSÃO” DO TEMPO

Na ética corrosiva do capitalismo digital em que, como observou Jonathan Crary (2016) em “Capitalismo tardio e os fins do sono”, todas as dimensões da vida – e inclusive o sono, como o último estágio a ser dominado pelo cálculo do capital – a noção de “captura” torna-se fundamental.

Se o tempo é o fundamento *sine qua non* da manutenção das democracias, perceber sua colonização implica perceber a crise à qual esta se encontra submetida. Neste ensaio partimos da hipótese de que as tecnologias digitais, embora ofereçam uma série de facilidades e impulsionem, por isso mesmo, a sociedade a uma condição de apatia hedonista, operam com um sentido oculto: o da morte da democracia por procuração. A de que, sob a ideologia da IA em nome das indiscutíveis facilidades que ela propicia à vida moderna, oculta-se uma intenção sinistra: a do esfacelamento da própria democracia.

Tal hipótese se sustenta pela noção subjacente as tecnologias digitais e à IA, cujo teor consiste na “supressão do tempo”. Se a IA suprime o tempo, formulando, por meio de uma reprodução compulsiva a saturação do mundo, o que resta é um estado de permanente conformação acrítica. O caráter sintético, superficial e ideologicamente

orientado em convergência direta aos interesses do poder econômico colocam a atividade intelectual em ameaça permanente. Senão vejamos. Tomemos como exemplo o próprio título deste ensaio: “Inteligência Artificial, Supressão do Tempo e Falência do Pensamento Crítico”. Se solicitarmos ao chat de uma IA - seja ela qual for - a formulação de um parágrafo com um direcionamento crítico, teremos o seguinte resultado:

A crescente adoção da inteligência artificial nas diversas esferas da vida cotidiana levanta questões inquietantes sobre a supressão do tempo e a falência do pensamento crítico. À medida que as máquinas se tornam capazes de processar informações e tomar decisões em velocidades inimagináveis, corremos o risco de nos tornarmos dependentes dessas tecnologias, relegando a reflexão e a análise crítica a um segundo plano. Essa aceleração do tempo, promovida pela instantaneidade da informação, pode levar à superficialidade nas interações e ao esvaziamento do debate intelectual. (Texto gerado por IA, 2025).

Como se pode constatar, o trecho limita-se a reforçar o enunciado presente no título sem aprofundar qualquer hipótese suplementar. Trata-se de uma formulação retórica, apenas obediente às regras da sintaxe, uma boa redação, e nada mais. Mas a questão mais grave não é essa. A ideologia não se revela na exposição do problema – uma vez que ele está mais do que claro, está posto de modo indiscutível. O que chama a atenção é a solução ao problema. Se pedimos à IA apresentar respostas ao problema, então obtemos:

Diante dos desafios impostos pelas tecnologias digitais e pela inteligência artificial, é fundamental adotar uma abordagem proativa e crítica. Aqui estão algumas estratégias que podem ser implementadas:

1. **Educação e Alfabetização Digital:** Promover a educação que enfatize o pensamento crítico e a alfabetização digital desde a infância. Isso inclui ensinar habilidades para avaliar a credibilidade das informações e a importância de questionar as fontes.
2. **Fomento ao Pensamento Crítico:** Incentivar práticas que estimulem o debate e a análise crítica em ambientes educacionais e profissionais. Isso pode incluir a implementação de métodos de ensino que priorizem a reflexão, o debate e a resolução de problemas complexos.
3. **Uso Ético da Tecnologia:** Desenvolver diretrizes e políticas que incentivem o uso ético da inteligência artificial, garantindo que as decisões automatizadas sejam transparentes e que as implicações sociais sejam discutidas e avaliadas.
4. **Desenvolvimento de Competências Emocionais:** Valorizar competências emocionais, como empatia e comunicação, que são essenciais para interações significativas e que podem ser

ofuscadas pela dependência excessiva da tecnologia. (Trecho gerado por IA. 2025).

Aqui sim consta o repertório completo de um constructo ideológico cuja orientação não deve passar despercebido ao leitor minimamente experiente. Já no início se lê a indicação por uma abordagem *proativa e crítica*. O adjetivo neoliberal sufocando a crítica como pressuposto democrático. Posteriormente, a indicação dos temas: “Educação e alfabetização digital”, “Fomento ao pensamento crítico”, “Uso ético da tecnologia”, “Equilíbrio entre tecnologia e humanidade”, “Criação de espaços de diálogo”, “Desenvolvimento de competências emocionais”, “Investigação e Pesquisa”. Como se pode perceber, nenhum dos tópicos avança na direção de uma crítica sistemática e profunda. A multiplicidade de perspectivas visando cobrir todas as dimensões do problema são, no fundo, variações de um mesmo tom. Tais aspectos, se vistos de perto, resvalam em nuances da organização social que, sob o paradigma da sociedade digital, encontrariam diversos obstáculos e desdobramentos não satisfeitos no tom retórico das soluções. Para citar um só exemplo, recorreremos à dimensão da ética e sua relação ao ambiente digital, como publicamos em artigo específico, demonstrando de que modo a ética encontra-se sob ameaça no espaço digital:

A ética é o segredo necessário à vida. Assim, ocultar-se é condição *sine qua non* para a aparição. Não para uma aparição qualquer, mas para aquela coincidente aos objetivos da coletividade, para a ordenação da própria realidade, para a construção do que chamamos de verdade. Esta é a premissa do que sedimenta a dialética do público e privado - estrutura solapada nas sociedades contemporâneas. Daí porque é cada vez mais raro encontrarmos na atividade humana aqueles que pautam a existência sob princípios éticos. Uma vez diluída a fronteira entre o espaço público e privado, evocar a ética acompanha o risco de pisar sob o véu da superfície (Quiroga, 2025).

A IA, neste sentido, corrói a estrutura democrática na medida em que atua como vetor de supressão do tempo e das próprias estruturas que dão sustentação à democracia e que dependem, inevitavelmente, do tempo e do espaço para a sua reprodução. Como tais dimensões⁴ são frontalmente confrontadas pelo paradigma digital, qualquer recomendação que não reflita o seu “renascimento”, neste âmbito, sofre o risco de não passar de mera formalidade retórica.

⁴Embora as dimensões “tempo e espaço” sejam essenciais para a vitalidade da democracia, enfatizamos neste ensaio apenas a dimensão do tempo, presumindo que a diluição do espaço é ainda mais explícita nas sociedades digitais.

A advertência da supressão do tempo como objetivo subcunâneo – embora central – das tecnologias digitais encontra-se diluída em diversos objetos do “espaço etéreo” – como diria Christoph Türcke – como os memes (a sujeição do texto à imagem), a redução do discurso ao mínimo (como os limites de caracteres impostos por plataformas como o X (antigo Twitter), ou a fala acelerada e objetiva de influencers digitais, cuja criatividade se vê emoldurada em um formato pré-moldado pelos ethos do capitalismo digital: superficial, dinâmico e cínico.

3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DIANTE DA IA E DA “SUPRESSÃO DO TEMPO”

Falar em “desafios” da educação diante da IA e da supressão do tempo pode não passar de uma questão retórica demandando uma resposta também retórica. Haveria, efetivamente, desafios a serem transpostos em face da presente articulação? Ou o problema exigiria mais do que isto, a saber, uma reflexão profunda sobre os fundamentos, tanto da educação, quanto da IA?

A desconfiança em relação à formulação de um problema cujo teor consiste na busca por respostas a desafios presume um cenário fatalista, em que tanto as tecnologias digitais quanto a IA se encontram amalgamados à sociedade de um modo natural. Em primeiro lugar, portanto, é preciso recolocar a questão a partir de um exame crítico sobre a sua pertinência. Pensar em desafios seria algo análogo a pensar no desafio - sobreviver à fome, como se esta fosse a consequência de um fenômeno natural, e não político.

A questão central a ser desvelada, portanto, consiste em descortinar a própria falácia que, a depender a construção enunciativa, termina por inebriar a construção de um caminho à busca por respostas. Este é o modo pelo qual a ideologia pode contaminar a resolução de um problema já em sua concepção. Mais: responder aos desafios sem mergulhar à sua fonte – isto é, àquilo que produz suas principais contradições – é como optar pela resignação e pela “resiliência” (o fato desta palavra estar na moda não é gratuito) em face de um cenário de destruição das instituições democráticas.

Ora, se admitirmos que a instituição escolar é um dos pilares da sustentação e reprodução da estrutura democrática, convém refletir de que modo ela pode se tornar sua própria antítese, isto é, indutora de sua própria erosão. Aqui é necessário esboçar o seguinte parêntesis - Que a democracia tenha na dimensão espaço-temporal sua principal característica, e que a supressão destas dimensões sejam sua principal ameaça é uma

ideia que passa a fazer sentido a partir de um fenômeno muito particular: a antítese da democracia se dá pela sua inversão reflexa, pelo seu sentido espelhado pelo digital.

Este parêntesis, dada a complexidade a que aqui chegamos, não encontra espaço neste ensaio devido aos seus próprios limites, mas uma ideia é especialmente potente a este respeito. Se, seguindo a linha iniciada por Adorno e Horkheimer (1985) na “Dialética do Esclarecimento”, de que a própria razão poderia produzir sua antítese – isto é, sua ruína, somos tentados a avançar na compreensão de que é na democracia que isso mais se evidencia. A falência da democracia depende de seu efeito reflexo, não de sua superabundância, como diriam alguns, mas de uma hipérbole em que tudo degenera ao arbitrário, à uma hipertransparência que corrói a ética, a ausência total de discernimento, isto é, de crítica, como fundamento essencial à construção de respostas alternativas.

Neste sentido, a questão a ser respondida não é exatamente que desafios devem ser transpostos para atingir objetivos educacionais x ou y. Antes disso, é preciso reconhecer de que modo a própria democracia se encontra ameaçada em face da IA e de que modo a escola pode contribuir para evitar que isto ocorra.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avançamos para a hipótese de que a IA opera com o objetivo oculto de supressão do tempo, correspondendo aos objetivos do capitalismo tardio, em que o tempo é uma dimensão a ser explorada em sua totalidade na medida em que produz o que Marcuse já apontava em “O homem unidimensional”: “a tecnologia reforça uma falta de liberdade confortável e hoje se consolida como meio de pacificação de uma sociedade não pacífica.” (Marcuse, 2015).

Fechamos o ensaio fazendo uma breve reflexão acerca do papel destinado à educação, pois é da escola que emerge a promessa de um pretense “pensamento crítico”. Entretanto, se a escola é o reflexo da democracia e a democracia encontra-se sob ameaça em face do paradigma digital, neste sentido, falar em “desafios” pode não passar de mera “reprodução ideológica”, uma falácia – por mais bem-intencionada que seja a questão. Antes de tomar os efeitos como naturais, deve-se reaprender a reposicionar o problema, buscando suas causas, seus pressupostos fundamentais. Em vez de ceder à tentação de responder “quais os desafios” da educação diante da IA, seria mais lúcido questionar “quais riscos” colocam-se em evidência e que consequências se esperam se não se levar

em conta a urgência da reflexão sobre a reconfiguração do papel da escola nas sociedades democráticas.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de João Baptista de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

AUTOR DE IA. Texto sobre inteligência artificial, supressão do tempo e falência do pensamento crítico. 2025. <https://chat.chaton.ai/my/main>.

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** In: AGAMBEN, Giorgio (ed.). *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó, SC: Argos, 2010.

ASSANGE, Julian; et. al. (ed.). **Cypherpunks: liberdade e futuro da Internet**. Tradução: Cristina Yamagami. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013.

BYUNG-CHUL Han. **Infocracia: digitalização e a crise da democracia**. Tradução: Gabriel S. Philipson. Petrópolis, Vozes, 2022, 112 págs.

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

CAMPANHA NACIONAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO. Nota Técnica PEC 27/2023. UNESCO pede urgentemente o uso adequado da tecnologia na educação. 2023. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2023/07/27/unesco-pede-urgentemente-o-uso-adequado-da-tecnologiana-educacao/>. Acesso em: 17 maio 2025.

CRARY, Jonathan. 24/7: **Capitalismo tardio e os fins do sono**. São Paulo: Ubu Editora, 2016. 144 p.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais: os perigos das telas para nossas crianças**. São Paulo: Vestígio, 2021.

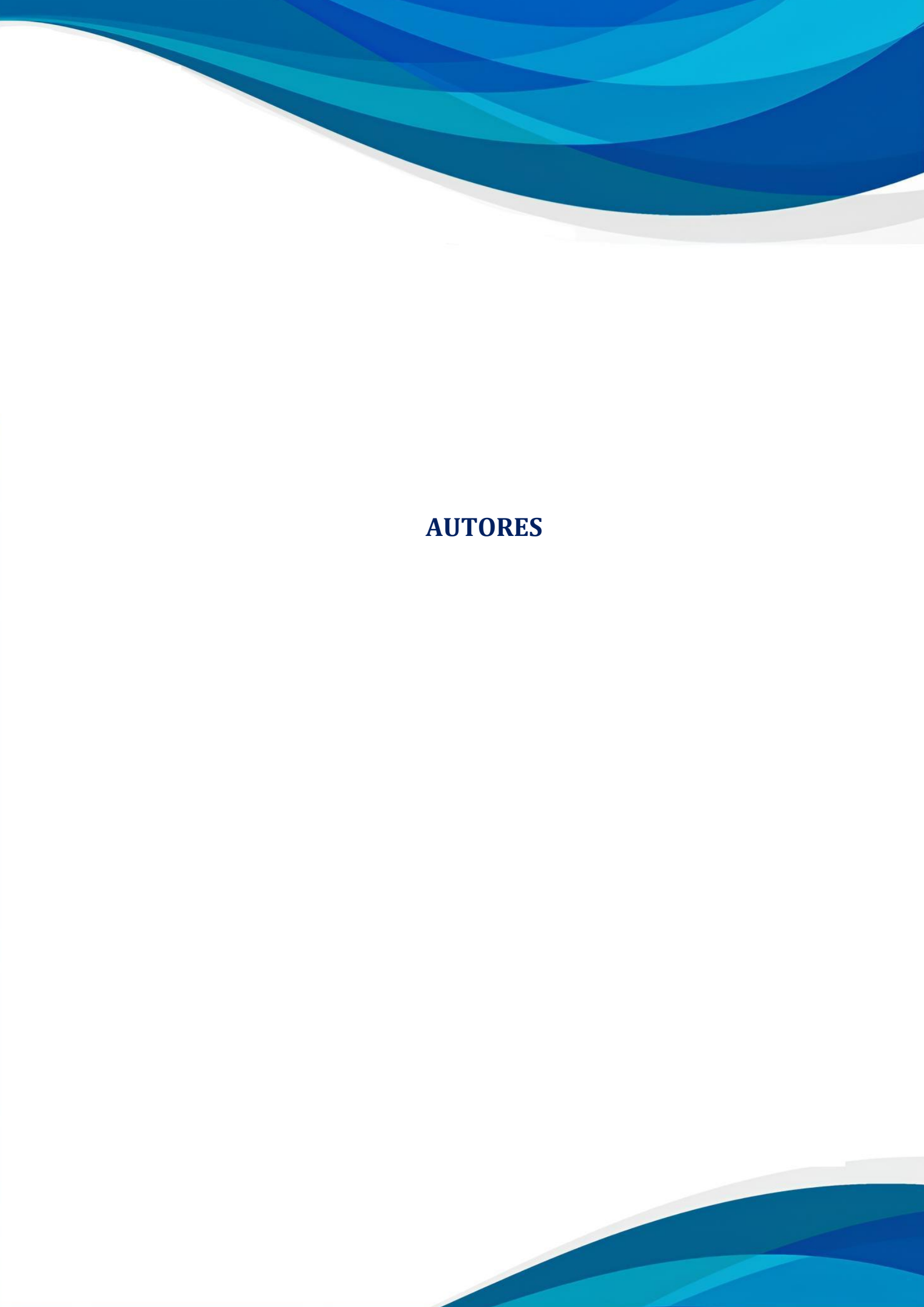
FEENBERG, Andrew. **Tecnologia, Modernidade e Democracia**. Portugal: Inovatec, 2018.

MARCUSE, Herbert **O homem unidimensional: estudos da ideologia da sociedade industrial avançada**. São Paulo: EDIPRO, 2015.

QUIROGA, Fernando Lionel. **A sociedade digital e a falência da ética**. Brasil 247, 05 jul. 2024. Disponível em: <https://www.brasil247.com/blog/a-sociedade-digital-e-a-falencia-da-etica>. Acesso em 26 de Junho de 2025.

TÜRCKE, Christoph. **Hiperativos! Abaixo a cultura do déficit de atenção**. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

UNESCO. Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2023:
Tecnologia na educação: Uma ferramenta a serviço de quem? [S. l.: s. n.], 2023.
Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso
em: 17 maio 2025.



AUTORES

Amanda Almeida Xavier

Minicurrículo do autor: Discente de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: amandaalmeidax28@gmail.com

Andréia Florêncio Eduardo de Deus

Pedagoga na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Doutora em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE), andreia.eduardo@uffs.edu.br

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Doutora em Educação. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. bruna.santos@univali.br

Cícera Aparecida Lima Malheiro

Docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei/Unesp. cicera.malheiro@unesp.br - <http://lattes.cnpq.br/9594089174735076>

Deisiane De Toni Alves

Docente de Ciências no Ensino Fundamental Anos Finais, Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE). Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE), deisi200180@gmail.com

Diogo Assis Moreira

Mestrando do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG e-mail: diogomoreira@egresso.ufg.br

Eder Mauro Dias Braga

Doutorando em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela PUCPR, advogado, edermauro@hotmail.com

Édina Marinho Santos

Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG e-mail: edinamarinho1323@gmail.com

Fabiana Coronel da Silva

Mestranda em Computação. Bolsista FAPESC. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. profabiacoronel84@gmail.com

Fernanda Lúcia Paulino

Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva Profei/Unesp. Professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de Barra Mansa RJ. fernanda.paulino@unesp.br.- <http://lattes.cnpq.br/2805694207927164>.

Fernando Lionel Quiroga

Doutor em Ciências – Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) Docente da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e-mail: fernando.quiroga@ueg.br

Franciele Márcia Mayer

Mestranda em Políticas Públicas. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. fran.mayer@gmail.com

Gabrielly Fortini Fernandes

Discente de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: gabrielly.fortini@pucpr.edu.br

Geneci Libarino Figueredo

Doutorando em Ensino- Rede Nordeste em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, genecievvy@gmail.com;

Glaucio Aranha

Doutor, Universidade Federal do Rio de Janeiro, glaucioaranha@ufrj.br

Graciely Rocha Braga

Doutorando em Ensino - Rede Nordeste em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, graciely.rocha@ufsb.edu.br;

Ismênia Maria de França Andrade

Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG e-mail: ismeniamarya2@gmail.com

Ivanete Lago Groh

Mestre em Educação. Secretaria Municipal de Educação de Brusque. diretoriageral@educacao.brusque.sc.gov.br

Jaci de Fátima Souza Candiottto

Pós Doutora, Institut Catholique de Paris, França, Doutora em Teologia pela PUCPR, professora na PUCPR, jacicanciottto@gmail.com

Jefferson José dos Santos

Professor do Colégio Estadual Machado de Assis - Secretaria de Educação do Estado da Bahia, jeffersonsants_@hotmail.com.

Luciana de Souza

Docente da Educação Infantil e Anos Iniciais. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Mestra em Educação em Ciências e Educação Matemática (UNIOESTE), luciana.souza02@escola.pr.gov.br

Marcela Fernandes Cappele Vasconcelos

Mestranda do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG e-mail: marcelacappele@gmail.com

Marco Antonio Batista Carvalho

Docente nos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Doutor em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), marcoab_carvalho@yahoo.com.br.

Patrícia Vicente Camardella

Mestranda em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, graduada em Fonoaudiologia pela Universidade Veiga de Almeida, patriciacamardella@gmail.com

Queli Ghilardi Cancian

Docente do Atendimento Educacional Especializado no Centro de Ciências Médicas e Farmacêuticas da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Doutora em Educação (UNIOESTE) e em Estudos Globais (UAb, Porto-PT), quelicancian@gmail.com

Rayane Herzog Liutkus

Mestranda em Direitos Humanos e Políticas Públicas pela PUCPR, advogada, rayaneherzog@hotmail.com

Taiani Vicentini

Doutoranda em Educação. Bolsista FAPESC. Universidade do Vale do Itajaí – Univali. taiani.vicentini@gmail.com

Wagner Valentim de Alão

Mestrando em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS), Universidade Federal do Rio de Janeiro, graduado em Letras pela Universidade Federal Fluminense e Psicologia pela Universidade Salgado de Oliveira, wagner.valentimpsi@gmail.com

Wallisten Passos Garcia

Doutor em Educação, Docente do Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E-mail: wallisten.garcia@pucpr.br



Educação e Sociedade: Desafios e Esperanças é uma obra que nasce do desejo de compreender, com profundidade e responsabilidade, o papel da educação em um mundo marcado por rápidas transformações.

Ao reunir reflexões críticas e análises sensíveis, o livro convida o leitor a pensar a escola, a comunidade e as políticas educacionais como espaços vivos, em constante diálogo com as demandas sociais.

Neste percurso, o leitor encontrará questões que atravessam nosso tempo: a desigualdade, a inovação, a cidadania, a formação humana e os novos modos de aprender e ensinar. São páginas que não se limitam a apontar problemas, mas que iluminam caminhos possíveis, valorizando a educação como força de transformação e como esperança ativa.



ISBN 978-655492160-2

