

Jader Silveira (Org.)

# EDUCAÇÃO *em* REDE

CONEXÕES, INOVAÇÃO E HUMANIZAÇÃO



  
Editora  
REALCONHECER

*Conectar* saberes,  
*inspirar* pessoas,  
*transformar*  
realidades.”



Jader Silveira (Org.)

# EDUCAÇÃO *em* REDE

CONEXÕES, INOVAÇÃO E HUMANIZAÇÃO



  
Editora  
REALCONHECER

*Conectar* saberes,  
*inspirar* pessoas,  
*transformar*  
realidades.”



© 2026 – Editora Real Conhecer

[editora.realconhecer.com.br](http://editora.realconhecer.com.br)

realconhecer@gmail.com

**Organizador**

Jader Luís da Silveira

**Editor Chefe:** Jader Luís da Silveira

**Editoração e Arte:** Resiane Paula da Silveira

**Capa:** Freepik/Real Conhecer

**Revisão:** Respectiveos autores dos artigos

**Conselho Editorial**

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

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)

	Educação em Rede: Conexões, Inovação e Humanização - Volume 1
S587e	/ Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2026. 95 p. : il.
	Formato: PDF
	Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
	Modo de acesso: World Wide Web
	Inclui bibliografia
	ISBN 978-65-83668-10-3
	DOI: 10.5281/zenodo.20872295
	1. Educação, pesquisa e tópicos relacionados. 2. Organização e atividades na educação fundamental / Currículo. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.
	CDD: 372.218 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 Real Conhecer  
CNPJ: 35.335.163/0001-00  
Telefone: +55 (37) 99855-6001  
[editora.realconhecer.com.br](http://editora.realconhecer.com.br)  
[realconhecer@gmail.com](mailto:realconhecer@gmail.com)  
Formiga - MG  
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:  
<https://editora.realconhecer.com.br/2026/06/educacao-em-rede-conexoes-inovacao-e.html>



**Educação em Rede:  
Conexões, Inovação e Humanização**

*Volume 1*

**Educação em Rede:  
Conexões, Inovação e Humanização**

**Volume 1**

***Organização  
Jader Luís da Silveira***

**Autores**

***Andréia Aparecida Lopes***

***Atair Silva de Sousa***

***Cleonice Alves Vieira***

***Fernanda Feliciano de Almeida Sales***

***Ivan de Souza Junior***

***Jaqueline Martins Pires***

***Jungley de Oliveira Torres Neto***

***Patrícia Matos Correia***

***Sabrina Simeão da Silva***

***Vinícius Borges Silva***

## APRESENTAÇÃO

A educação contemporânea atravessa um dos períodos mais desafiadores e, simultaneamente, mais promissores de sua história. As profundas transformações tecnológicas, científicas, sociais, culturais e econômicas que caracterizam o século XXI têm redefinido as formas de produzir conhecimento, estabelecer relações humanas e construir processos de ensino e aprendizagem. Nesse cenário dinâmico, marcado pela conectividade, pela circulação acelerada de informações e pela emergência de novas demandas formativas, torna-se imprescindível repensar os fundamentos, os métodos e os objetivos da educação, compreendendo-a como um fenômeno vivo, plural e permanentemente em transformação.

A noção de educação em rede transcende a compreensão estritamente tecnológica das conexões digitais. Trata-se de reconhecer que ensinar e aprender constituem processos essencialmente relacionais, nos quais diferentes sujeitos, saberes, culturas, experiências e contextos dialogam continuamente na construção coletiva do conhecimento. As redes educativas, portanto, não se restringem aos ambientes virtuais ou às plataformas digitais; elas se manifestam na articulação entre instituições, comunidades, pesquisadores, professores, estudantes e demais atores sociais que compartilham o compromisso com uma educação democrática, crítica e socialmente transformadora.

Ao longo dos últimos anos, observou-se uma significativa expansão das possibilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais, pela inteligência artificial, pelas metodologias ativas, pela aprendizagem híbrida e pelos ambientes colaborativos de ensino. Entretanto, tais avanços evidenciaram, igualmente, a necessidade de reafirmar um princípio essencial: a inovação somente alcança seu verdadeiro propósito quando orientada por valores humanos. A incorporação de recursos tecnológicos ao ambiente educacional não representa, por si só, garantia de melhoria da aprendizagem ou de qualidade educacional. Sua efetividade depende da intencionalidade pedagógica, da formação docente, da inclusão, da acessibilidade, da equidade e do compromisso ético que orientam sua utilização.

Nesse sentido, a humanização emerge como eixo estruturante desta obra. Em tempos de acelerada transformação digital, faz-se necessário preservar a centralidade das relações humanas, do diálogo, da empatia, da escuta sensível, da diversidade e

da valorização das singularidades. Educar em rede significa reconhecer que o conhecimento se fortalece quando compartilhado, que a aprendizagem se potencializa na cooperação e que a inovação adquire significado quando promove o desenvolvimento integral dos indivíduos e das coletividades.

A presente coletânea reafirma, igualmente, o compromisso da educação com os princípios da equidade, da inclusão e da justiça social. Em um mundo caracterizado por profundas desigualdades, educar implica reconhecer as múltiplas realidades que constituem os espaços escolares e universitários, promovendo oportunidades de aprendizagem que respeitem as diferenças culturais, sociais, econômicas, étnicas, linguísticas e cognitivas. A construção de redes educativas verdadeiramente democráticas exige políticas públicas consistentes, práticas pedagógicas inclusivas e uma atuação docente fundamentada no respeito à diversidade humana.

Ao oferecer reflexões consistentes, fundamentação teórica qualificada e experiências que dialogam com a realidade educacional contemporânea, esta obra consolida-se como importante referência para pesquisadores, docentes, estudantes de graduação e pós-graduação, gestores educacionais, formuladores de políticas públicas e demais profissionais interessados na compreensão dos processos educativos em suas múltiplas dimensões.

Mais do que apresentar respostas definitivas, os textos reunidos neste livro convidam o leitor à problematização, à investigação científica e à construção de novos conhecimentos. Afinal, a educação permanece como um campo aberto ao diálogo, à inovação permanente e à constante reconstrução de seus referenciais teóricos e práticos. Cada capítulo representa uma oportunidade de ampliar perspectivas, fortalecer debates e inspirar práticas comprometidas com a formação integral do ser humano.

*Educação em Rede: Conexões, Inovação e Humanização* apresenta-se não apenas como uma coletânea científica, mas como um convite à construção coletiva de uma educação comprometida com o conhecimento, com a cidadania, com a democracia e com a dignidade humana. Em um tempo no qual as conexões tornam-se cada vez mais amplas e complexas, permanece inalterada a convicção de que a verdadeira transformação educacional nasce da capacidade de conectar pessoas, saberes e valores em favor de uma sociedade mais justa, sustentável, solidária e intelectualmente emancipada.

## SUMÁRIO

<b>Capítulo 1</b> <b>LINGUAGEM, ALTERIDADE E FORMAÇÃO HUMANA: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA</b> Jungley de Oliveira Torres Neto	<b>11</b>
<hr/> <b>Capítulo 2</b> <b>DOS CEFET PARA DOS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS FEDERALES: TRANSFORMACIÓN ESENCIAL EN TIEMPOS DE RUTA BIOCEÁNICA</b> Atair Silva de Sousa	<b>21</b>
<hr/> <b>Capítulo 3</b> <b>EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A PROBLEMATIZAÇÃO DE IMAGENS EUROCÊNTRICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS</b> Patrícia Matos Correia	<b>49</b>
<hr/> <b>Capítulo 4</b> <b>LEITURA, ESCRITA E TECNOLOGIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> Andréia Aparecida Lopes; Cleonice Alves Vieira; Jaqueline Martins Pires; Fernanda Feliciano de Almeida Sales	<b>58</b>
<hr/> <b>Capítulo 5</b> <b>O PODER É DESIGUALDADE UMA REFLEXÃO SOBRE ORIGEM E CONTEMPORANEIDADE</b> Ivan de Souza Junior; Sabrina Simeão da Silva	<b>69</b>
<hr/> <b>Capítulo 6</b> <b>CLIMATOLOGIA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DOCENTE</b> Vinícius Borges Silva	<b>88</b>

## LINGUAGEM, ALTERIDADE E FORMAÇÃO HUMANA: PERSPECTIVAS DIALÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

 DOI: 10.5281/zenodo.20851784

**Jungley de Oliveira Torres Neto**

*Doutor em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).*

*Mestre e graduado em Filosofia pela UFJF. Pós-doutorando em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (FACED/UFJF).*

*Professor da rede pública de ensino, com atuação na área de Educação de Jovens e Adultos. E-mail [jungleyjf@hotmail.com](mailto:jungleyjf@hotmail.com)*

### RESUMO

O presente estudo propõe uma reflexão acerca da educação a partir de uma perspectiva dialógica, hermenêutica e crítica, tomando como eixo articulador o encontro teórico entre Paulo Freire e Hans-Georg Gadamer. Em um contexto contemporâneo marcado pela racionalidade neoliberal, pela instrumentalização do saber e pelo enfraquecimento das experiências autênticas de diálogo, busca-se compreender a educação para além de uma prática técnica de transmissão de conteúdos, concebendo-a como acontecimento formativo mediado pela linguagem, pela historicidade e pela alteridade. A pesquisa fundamenta-se em abordagem bibliográfica, de natureza hermenêutico-filosófica, dialogando com obras centrais dos autores e comentadores do campo da educação e da hermenêutica. Em Paulo Freire, evidencia-se a educação como práxis dialógica e libertadora, voltada à conscientização crítica e à transformação da realidade social. Em Hans-Georg Gadamer, o diálogo é compreendido como experiência hermenêutica fundamental, na qual a compreensão emerge da abertura ao outro e da fusão de horizontes. A aproximação entre ambos permite pensar a educação como experiência compartilhada de construção de sentido, na qual educador e educando se reconhecem como sujeitos históricos em permanente coformação. Nesse horizonte, o diálogo deixa de ser mera estratégia metodológica e passa a constituir o próprio modo de ser da experiência educativa. O estudo conclui que a articulação entre a pedagogia freiriana e a hermenêutica gadameriana oferece importantes contribuições para a construção de práticas educativas mais críticas, humanizadoras e democráticas, capazes de resistir às formas reducionistas de educação presentes na contemporaneidade. Assim, reafirma-se a necessidade de uma educação comprometida com a escuta, com a formação ética e com a possibilidade de transformação do sujeito e do mundo por meio da linguagem e do encontro dialógico. **Palavras-chave:** Educação dialógica. Hermenêutica filosófica. Linguagem. Formação humana. Paulo Freire.

## **ABSTRACT**

This study proposes a reflection on education from a dialogical, hermeneutic, and critical perspective, taking as its articulating axis the theoretical encounter between Paulo Freire and Hans-Georg Gadamer. In a contemporary context marked by neoliberal rationality, the instrumentalization of knowledge, and the weakening of authentic dialogical experiences, the study seeks to understand education beyond a merely technical practice of content transmission, conceiving it as a formative event mediated by language, historicity, and alterity. The research is based on a bibliographical and hermeneutic-philosophical approach, engaging with central works by both authors and scholars in the fields of education and hermeneutics. In Paulo Freire, education is understood as a dialogical and liberating praxis oriented toward critical consciousness and social transformation. In Hans-Georg Gadamer, dialogue is conceived as a fundamental hermeneutic experience in which understanding emerges through openness to the other and the fusion of horizons. The approximation between these perspectives makes it possible to conceive education as a shared experience of meaning construction, in which teacher and student recognize themselves as historical subjects in a permanent process of co-formation. In this horizon, dialogue ceases to be merely a methodological strategy and becomes the very mode of being of the educational experience. The study concludes that the articulation between Freirean pedagogy and Gadamerian hermeneutics offers important contributions to the construction of more critical, humanizing, and democratic educational practices, capable of resisting the reductionist forms of education present in contemporary society. Thus, the need for an education committed to listening, ethical formation, and the possibility of transforming both subject and world through language and dialogical encounter is reaffirmed.

**Keywords:** Dialogical education. Philosophical hermeneutics. Language. Human formation. Paulo Freire.

## **INTRODUÇÃO**

A educação contemporânea encontra-se atravessada por profundas transformações sociais, políticas, culturais e econômicas que tensionam o próprio sentido da formação humana. Em um cenário marcado pela racionalidade neoliberal, pela aceleração das relações humanas e pela instrumentalização crescente do conhecimento, a educação tende, muitas vezes, a ser reduzida a uma lógica técnica e produtivista, voltada predominantemente à adaptação dos sujeitos às demandas do mercado. Nesse contexto, torna-se fundamental retomar perspectivas filosóficas e pedagógicas que compreendam a educação para além da simples transmissão de conteúdos, reconhecendo-a como experiência formativa, ética, histórica e dialógica.

É justamente nesse horizonte que se insere a presente reflexão, a qual busca pensar a educação a partir da aproximação teórica entre Paulo Freire e Hans-Georg Gadamer. Embora oriundos de tradições distintas, ambos os pensadores convergem

na valorização do diálogo, da historicidade e da linguagem como dimensões constitutivas da experiência humana. Em Paulo Freire, o diálogo aparece como fundamento de uma pedagogia libertadora voltada à conscientização crítica e à transformação social. Em Gadamer, o diálogo constitui o próprio acontecer da compreensão, sendo a experiência hermenêutica marcada pela abertura ao outro e pela fusão de horizontes.

A partir dessa confluência, busca-se compreender a educação como um acontecimento dialógico, no qual educador e educando não ocupam posições rígidas e hierárquicas, mas reconhecem-se como sujeitos históricos em permanente processo de conformação. Sob essa perspectiva, a aprendizagem não se limita ao acúmulo de informações, mas se realiza na construção compartilhada de sentidos, mediada pela linguagem e pela experiência. O diálogo, portanto, deixa de ser compreendido apenas como recurso metodológico e passa a assumir uma dimensão ontológica, ética e formativa.

Além disso, a aproximação entre Freire e Gadamer permite problematizar concepções reducionistas de educação ainda presentes na contemporaneidade, especialmente aquelas fundamentadas em modelos verticalizados, tecnicistas e bancários de ensino. Ao enfatizarem a escuta, a alteridade, a reflexão crítica e a abertura ao outro, ambos os autores oferecem subsídios para pensar práticas educativas mais democráticas, humanizadoras e comprometidas com a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, a educação passa a ser concebida como espaço de encontro, interpretação e transformação da realidade.

O presente estudo possui como objetivo central refletir acerca das contribuições da pedagogia freiriana e da hermenêutica filosófica gadameriana para a construção de uma educação dialógica e crítica. De modo específico, busca-se compreender o papel da linguagem no processo formativo, analisar a centralidade do diálogo na constituição da experiência educativa e evidenciar a importância da historicidade e da alteridade na formação humana. Pretende-se, ainda, demonstrar como o encontro entre esses referenciais teóricos possibilita pensar a educação como prática de liberdade, compreensão e transformação social.

Metodologicamente, a pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem hermenêutico-filosófica, fundamentada na leitura e interpretação de obras centrais de Paulo Freire e Hans-Georg Gadamer, bem como de comentadores vinculados aos campos da educação, filosofia e hermenêutica. O percurso

investigativo estrutura-se a partir do diálogo entre os referenciais teóricos, buscando identificar aproximações, tensões e possibilidades de articulação entre as concepções dos autores no contexto da educação contemporânea.

Por fim, considera-se que pensar a educação a partir do diálogo entre Freire e Gadamer significa reafirmar a necessidade de práticas educativas comprometidas com a escuta, com a formação crítica e com a dignidade humana. Em tempos marcados pela fragmentação das relações, pela intolerância e pela mercantilização do saber, torna-se urgente recuperar o diálogo como experiência fundamental de encontro e compreensão. Assim, a educação pode novamente afirmar-se como espaço de humanização, abertura ao outro e construção compartilhada de sentidos sobre o mundo e sobre a própria existência.

## **EDUCAÇÃO DIALÓGICA E CONSCIENTIZAÇÃO EM PAULO FREIRE**

A pedagogia desenvolvida por Paulo Freire parte da compreensão de que a educação não pode ser reduzida à simples transferência mecânica de conteúdos. Ao contrário, ela constitui uma prática profundamente ética, política e transformadora, comprometida com a emancipação humana e com a superação das estruturas de opressão historicamente constituídas. Nesse horizonte, o diálogo assume centralidade, sendo compreendido não como mera técnica pedagógica, mas como condição fundamental da existência humana e da própria experiência educativa. A educação, nessa perspectiva, realiza-se no encontro entre sujeitos históricos que, mediados pelo mundo, constroem coletivamente sentidos sobre a realidade.

Freire rompe com os modelos tradicionais e verticalizados de ensino ao criticar aquilo que denominou “educação bancária”, caracterizada pela relação hierárquica em que o professor deposita conteúdos nos educandos, vistos como recipientes vazios. Em contraposição, propõe uma pedagogia problematizadora, dialógica e libertadora, na qual educador e educando aprendem mutuamente em um movimento contínuo de ação e reflexão. Conforme afirma: “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2016, p. 120).

Essa compreensão desloca o centro da educação da mera transmissão de saberes para a construção compartilhada do conhecimento. O diálogo, nesse contexto, emerge como prática de reconhecimento da alteridade, da escuta e da

participação ativa dos sujeitos no processo educativo. O ato de ensinar deixa de significar imposição de verdades prontas e passa a configurar-se como abertura ao outro e construção coletiva de compreensão sobre a realidade vivida.

Além disso, a pedagogia freiriana encontra-se profundamente vinculada ao conceito de conscientização. Para Freire, a educação deve possibilitar que os sujeitos desenvolvam uma leitura crítica do mundo, compreendendo as estruturas sociais, políticas e econômicas que atravessam suas existências. Tal processo não ocorre de maneira abstrata, mas no interior da práxis humana, entendida como unidade indissociável entre ação e reflexão. Nesse sentido, Freire afirma: “[...] a conscientização não consiste em ‘estar diante da realidade’ assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato ação-reflexão” (Freire, 2016, p. 56-57).]

A práxis freiriana demonstra que a educação autêntica exige engajamento ético e participação crítica na transformação do mundo. A reflexão desvinculada da ação converte-se em intelectualismo estéril, enquanto a ação sem reflexão tende ao ativismo vazio. A educação libertadora, portanto, busca formar sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade e atuar conscientemente na transformação das condições históricas de opressão.

Sob essa perspectiva, a dialogicidade torna-se fundamento de uma formação verdadeiramente humanizadora. O educando deixa de ser compreendido como objeto passivo do ensino para assumir-se como sujeito histórico de sua própria formação. Ao reconhecer a historicidade, a linguagem e a experiência concreta dos sujeitos, Freire inaugura uma compreensão da educação comprometida com a autonomia, com a liberdade e com a dignidade humana. Assim, a educação dialógica não apenas transforma práticas pedagógicas, mas também aponta para a construção de uma sociedade mais democrática, crítica e socialmente comprometida.

## **HERMENÊUTICA, LINGUAGEM E COMPREENSÃO EM HANS-GEORG GADAMER**

A hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer constitui uma importante contribuição para pensar a educação como experiência dialógica de compreensão e formação humana. Distanciando-se das concepções metodológicas que compreendem o conhecimento como domínio técnico e objetivo sobre a realidade,

Gadamer propõe uma hermenêutica centrada na historicidade da compreensão e na linguagem como condição fundamental da experiência humana no mundo. Para o filósofo, compreender não significa apropriar-se definitivamente da verdade, mas participar de um movimento contínuo de abertura ao outro e de construção compartilhada de sentidos.

Nesse horizonte, o diálogo ocupa lugar central em sua filosofia. Inspirado na tradição socrático-platônica, Gadamer compreende o diálogo como experiência hermenêutica fundamental, na qual os sujeitos se colocam em abertura recíproca diante da alteridade. O diálogo autêntico não busca impor uma verdade absoluta, mas exige disposição para ouvir, acolher e considerar verdadeiramente a perspectiva do outro. Conforme afirma: “O diálogo requer não abafar o outro com argumentos, mas, pelo contrário, sopesar realmente o peso objetivo da opinião contrária” (Gadamer, 1999, p. 541).

A compreensão, portanto, acontece no entre: no espaço relacional em que diferentes horizontes de sentido entram em contato. Gadamer denomina esse movimento de “fusão de horizontes” (*Horizontverschmelzung*), conceito fundamental de sua hermenêutica filosófica. Cada sujeito possui um horizonte constituído historicamente por suas experiências, tradições, valores e linguagem. Entretanto, esses horizontes não permanecem fechados em si mesmos; ao contrário, transformam-se continuamente através do encontro com o outro.

Nesse sentido, a linguagem não é compreendida apenas como instrumento de comunicação, mas como o próprio meio no qual a experiência hermenêutica acontece. Gadamer sintetiza essa compreensão ao afirmar: “O ser que pode ser compreendido é linguagem” (Gadamer, 1999, p. 687). Essa afirmação possui profundas implicações para o campo educacional. A educação deixa de ser concebida como simples transmissão de conteúdos e passa a ser entendida como experiência interpretativa mediada pela linguagem e pela historicidade dos sujeitos. Educador e educando participam de um movimento contínuo de compreensão, no qual ambos são transformados pelo diálogo e pela experiência compartilhada.

Além disso, Gadamer enfatiza que a experiência hermenêutica exige abertura permanente ao novo e disposição para rever preconceitos e certezas previamente estabelecidas. Compreender implica deslocar-se de si mesmo em direção ao outro, reconhecendo a incompletude da própria perspectiva. Dessa forma, a hermenêutica filosófica oferece importantes contribuições para pensar uma educação fundada na

escuta, na alteridade e na formação crítica, superando modelos educativos autoritários e tecnicistas ainda predominantes na contemporaneidade.

## **ENCONTRO DE SABERES: DIÁLOGO, FORMAÇÃO HUMANA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

A aproximação teórica entre Paulo Freire e Hans-Georg Gadamer revela uma fecunda convergência em torno do diálogo como fundamento da experiência humana, educativa e formativa. Embora inseridos em contextos filosóficos distintos, ambos os pensadores compreendem que o ser humano se constitui na relação com o outro, na linguagem e na historicidade. A educação, sob essa perspectiva, deixa de ser concebida como prática unilateral de transmissão de saberes e passa a ser entendida como acontecimento dialógico de construção compartilhada da compreensão.

Em Paulo Freire, o diálogo aparece vinculado à conscientização crítica e à transformação da realidade social. Em Gadamer, o diálogo constitui a própria estrutura da compreensão hermenêutica. O encontro entre esses referenciais possibilita pensar a educação como experiência simultaneamente ética, política e ontológica, em que sujeitos históricos se reconhecem mutuamente como participantes ativos na construção do conhecimento e na interpretação do mundo.

Essa convergência torna-se especialmente relevante diante das formas contemporâneas de instrumentalização da educação. Em uma sociedade marcada pela racionalidade neoliberal, pelo produtivismo e pela fragmentação das relações humanas, tanto Freire quanto Gadamer oferecem elementos para resistir à redução da educação à lógica do desempenho e da eficiência técnica. Ambos reafirmam a centralidade da linguagem, da escuta e da abertura ao outro como condições fundamentais para a formação humana.

Nesse horizonte, a educação assume um caráter profundamente relacional. O conhecimento não pertence exclusivamente ao educador nem se apresenta como verdade acabada; ele emerge do encontro entre diferentes experiências, interpretações e horizontes históricos. Conforme afirma Freire:

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2015, p. 24).

Do mesmo modo, Gadamer compreende a verdade como algo que se revela na experiência dialógica e na disposição hermenêutica para acolher o outro. A

compreensão não é apropriação definitiva da realidade, mas processo contínuo de abertura e transformação. Assim, educar implica criar espaços de encontro, escuta e participação, nos quais diferentes vozes possam manifestar-se e construir conjuntamente novos sentidos sobre o mundo.

Desse modo, o encontro entre a pedagogia libertadora freiriana e a hermenêutica filosófica gadameriana possibilita pensar uma educação comprometida com a formação crítica, com a dignidade humana e com a construção democrática da sociedade. A educação torna-se, então, prática de humanização, experiência de alteridade e exercício permanente de coformação. Em tempos marcados pela intolerância, pela superficialidade das relações e pela mercantilização do saber, recuperar o diálogo como fundamento da experiência educativa significa reafirmar a possibilidade de construir formas mais humanas, éticas e solidárias de existência.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A presente reflexão buscou compreender a educação a partir da aproximação teórica entre Paulo Freire e Hans-Georg Gadamer, evidenciando que, apesar de inseridos em tradições filosóficas distintas, ambos convergem na defesa do diálogo, da linguagem e da historicidade como dimensões constitutivas da formação humana. Ao longo do estudo, tornou-se possível perceber que a educação, quando compreendida sob uma perspectiva dialógica e hermenêutica, ultrapassa os limites de uma prática técnica de transmissão de conteúdos, afirmando-se como experiência ética, crítica e transformadora.

Em Paulo Freire, a educação apresenta-se como prática libertadora voltada à conscientização crítica dos sujeitos e à transformação da realidade social. O diálogo, em sua pedagogia, não se reduz a uma simples estratégia metodológica, mas constitui condição fundamental para a humanização e para o reconhecimento do educando enquanto sujeito histórico capaz de interpretar e modificar o mundo em que vive. Já em Hans-Georg Gadamer, o diálogo emerge como experiência hermenêutica fundamental, na qual a compreensão se realiza por meio da abertura ao outro, da escuta e da fusão de horizontes. A linguagem, nesse contexto, revela-se não apenas como instrumento de comunicação, mas como o próprio meio em que a compreensão humana acontece.

A aproximação entre esses referenciais permitiu compreender a educação como acontecimento dialógico de construção compartilhada do saber. Educador e educando deixam de ocupar posições rígidas e hierárquicas para reconhecerem-se mutuamente como sujeitos em permanente processo de coformação. Nesse horizonte, ensinar e aprender tornam-se movimentos inseparáveis, atravessados pela experiência, pela linguagem e pela relação com a alteridade. O conhecimento, portanto, não é concebido como verdade pronta e acabada, mas como realidade continuamente reinterpretada no interior das relações humanas e históricas.

Além disso, o estudo evidenciou que a articulação entre a pedagogia freiriana e a hermenêutica gadameriana oferece importantes contribuições para pensar criticamente os desafios da educação contemporânea. Em um contexto marcado pela racionalidade neoliberal, pela mercantilização do saber e pela instrumentalização das relações educativas, torna-se urgente recuperar práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, com a participação democrática e com a formação ética dos sujeitos. O diálogo, nesse sentido, não representa apenas uma possibilidade metodológica, mas uma exigência humana e social diante da fragmentação e da superficialidade que atravessam o tempo presente.

Desse modo, conclui-se que a educação, compreendida a partir da confluência entre Freire e Gadamer, configura-se como espaço de encontro, interpretação e transformação. Mais do que transmitir informações, educar significa criar possibilidades para que os sujeitos compreendam criticamente sua realidade, reconheçam-se como seres históricos e participem ativamente da construção de sentidos sobre o mundo e sobre si mesmos. Assim, reafirma-se a necessidade de uma educação verdadeiramente dialógica, humanizadora e aberta à alteridade, capaz de contribuir para a construção de formas mais éticas, conscientes e solidárias de existência humana.

## **REFERÊNCIAS**

BOFF, Leonardo. Introdução. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Apresentação. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2016a.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017b.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1991.

HÖSLE, Vittorio. *O que é filosofia da religião?* São Paulo: Loyola, 2006.

ROHDEN, Luiz. *Hermenêutica filosófica: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem*. São Leopoldo: Unisinos, 2003.

TORRES, Jungley. *Fundamentos hermenêuticos para uma educação crítica e dialógica*. Campinas: Editora Saber Criativo, 2025.

## DOS CEFET PARA DOS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS FEDERALES: TRANSFORMACIÓN ESENCIAL EN TIEMPOS DE RUTA BIOCEÁNICA

 DOI: 10.5281/zenodo.20851846

**Atair Silva de Sousa**

*Pesquisador em Informações e Avaliações Educacionais, Doutorado em Educação*

*(Estado, Sociedade e Educação), [ssatair36@gmail.com](mailto:ssatair36@gmail.com)*

### RESUMO

Este artigo se propõe trazer à tona a discussão acerca das transformações dos dois Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) em duas Universidades Tecnológicas Federais (UTFs), sendo um CEFET o do estado de Minas Gerais e o outro do estado do Rio de Janeiro, dada a ocasião oportuna da idealização de Rota Bioceânica. O objetivo consiste em averiguar os ganhos nessas transformações que justifiquem a legitimidade e a razoabilidade dessas duas transformações. Opta-se por metodologia mista, por razões de abordagens qualitativa e quantitativa. Além disso, realizam-se análise documental e buscas na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), dos CEFETs e da Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR). Os resultados são promissores e substanciais no caso de ocorrência dessa transformação, assinalando ganhos essenciais para a sociedade brasileira que demanda cada vez mais da educação profissional tecnológica e de pesquisas na área de tecnologia. Ademais, estes ganhos se estendem para apropriação de conhecimento tecnológico, imprescindível na execução de projetos de grandes proporções e alta complexidade, como o da construção da Rota Bioceânica.

**Palavras-chave:** Cefet. Educação Profissional. Educação Superior. Educação Tecnológica. Universidade Tecnológica.

### ABSTRACT

This paper proposes to bring to light the discussion on the transformation of the two Federal Centers for Technological Education (CEFET) into two Federal Technological Universities (UTF), one being CEFET in the state of Minas Gerais and the other in the state of Rio de Janeiro, given the opportune occasion of the idealization of Bioceanic Route. The aim is to ascertain the gains in this transformation that justify the legitimacy and reasonableness of this transformation. A mixed methodology is chosen, due to qualitative and quantitative approaches. Besides, documentary analysis and searches are carried out in the database of the National Institute for Educational Studies and Research (INEP), CEFET and the Technological University of Paraná (UTFPR). The results are promising and substantial if this transformation takes place, pointing to essential gains for society which increasingly demands technological vocational education and research in the area of technology. In addition, these gains extend to

the appropriation of technological knowledge, essential in the execution of projects of great proportions and high complexity, such as the construction of the Bioceanic Route.

**Keywords:** Cefet. Professional Education. Higher Education. Technological Education. Technological University.

## **INTRODUCCIÓN**

En vista de la idea de la Ruta Bioceánica, es oportuno en este momento llevar el tema de la formación profesional tecnológica al ámbito de las cuestiones estratégicas. La Ruta Bioceánica es un proyecto de infraestructura que unirá el Océano Atlántico con el Océano Pacífico a través de Brasil, Paraguay, Argentina y Chile. Este proyecto es considerado estratégico por los gobiernos de estos países y pretende crear una ruta comercial alternativa a través del Océano Pacífico, facilitando el acceso de Brasil y estos países latinoamericanos a los mercados asiáticos. Uno de los beneficios de esta Ruta es que conecta el Sur, el Sudeste y el Centro-Oeste de Brasil, estableciendo una integración entre Brasil y la Ruta de Integración Sudamericanas.

Seguramente, para la ejecución de este amplio proyecto, además de otras áreas del conocimiento, se demandarán servicios que originan en el área profesional tecnológica especializada, para la cual la creación de la Universidad Tecnológica Federal (UTF) puede llegar a ser primordial. Como ejemplo de la transformación del Centro Federal de Educación Tecnológica (CEFET-PR) en Universidad Tecnológica Federal del Paraná (UTFPR) en 2005, la proyección de transformación de dos UTF más, uno en el estado de Minas Gerais y otro en el estado de Rio de Janeiro, puede significar un avance en la formación de profesionales con conocimientos especializados en la enseñanza profesional tecnológica, así como la investigación en tecnología.

En Brasil, las escuelas técnicas secundarias federales fueron fundadas en 1909. El presidente de la época, Nilo Peçanha, determinó, por decreto, la creación de escuelas de aprendices artesanos en las capitales de los estados, para proporcionar una educación profesional, primaria y gratuita. Esto ocurrió con la creación de 19 de estas escuelas que comenzaron su misión formativa alrededor de 1930 (Silva Júnior; Fernández, 2020). La creación de estas escuelas evidencia la idea de un país con

prioridades agrarias en las primeras décadas del siglo XX (Silva Júnior; Fernández, 2020). Después de tres décadas, estas escuelas se transformaron en Liceos Industriales y, en 1941, pasaron a llamarse Escuelas Industriales y Escuelas Técnicas (Parente, 2013).

En la década de 1960 estas escuelas se convirtieron en Escuelas Industriales Federales y, con eso, se hizo posible la formación a nivel superior, que comenzó en algunos estados con cursos del área tecnológica y de ingeniería. En paralelo a la reforma universitaria, en 1968, se finalizaron las transformaciones de ellas en Escuelas Técnicas Federales. A partir de 1978, las Escuelas Técnicas Federales, en su formato individual, fueron convertidas en Centros Federales de Educación Profesional y Tecnológica, denominados CEFET (Parente, 2013).

En 1994, el gobierno federal, por medio de la Ley no 8.948 del 8 de diciembre de 1994 (Brasil, 1994), estableció el Sistema Nacional de Educación Tecnológica. Hecho que restableció los debates sobre la expansión de los CEFET. Sin embargo, los cambios significativos en esta modalidad de enseñanza ocurrieron después del Decreto no 2.208 del 17 de abril de 1997 (Brasil, 1997a) y el Decreto no 2.406 del 27 de noviembre de 1997 (Brasil, 1997b).

Estos cambios promovieron una rápida reforma en estos centros federales, lo que también provocó una rápida respuesta de descontento, principalmente por parte de especialistas del área de investigaciones educativas. Frigotto, Ciavatta y Ramos (2005) "*indicaram que a criação dos CEFETs e a sua condição de Instituição da Educação Superior (IES) privilegiaria a oferta desse nível de ensino, reduzindo o espaço dos cursos de nível médio, desenvolvidos consagradamente pelas instituições profissionais*" (Lima, 2022, p. 62)<sup>1</sup>.

La oferta de la enseñanza secundaria integrada a la enseñanza técnica viene de una necesidad histórica y social, siendo que esta integración es de relevante utilidad para hijos de los trabajadores en el ámbito de una formación integral de los hijos (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005). Esto "*porque esse modelo de curso possibilitaria uma formação integral do sujeito, garantido uma educação crítica para o trabalho*" (Lima, 2022, p. 62).<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Traducción libre (propia). Indicaron que la creación de los CEFET y su condición de Institución de Educación Superior (IES) privilegiaría la oferta de este nivel de enseñanza, reduciendo el espacio de los cursos de nivel secundario, desarrollados por las instituciones profesionales.

<sup>2</sup>Traducción libre (propia). Este modelo de curso permitiría la formación integral del sujeto, garantizando una educación crítica para el trabajo.

La robustez de estas críticas está en el hecho de que la "prisa" de la reforma propuesta por los dos Decretos, "*induziu várias instituições federais e estaduais a transformarem seus cursos técnico de nível médio em cursos superiores de tecnologia*" (Lima, 2022, p. 62).<sup>3</sup> El Decreto no 2.208/1997, por ejemplo, al iniciar la reforma, prohibió la oferta de plazas para la enseñanza secundaria integrada a la formación profesional.

Estas críticas también son observadas por Sedov y Kashfrazyeva (2022) al afirmar que es imposible reformar los procesos educativos sin tener en cuenta el desarrollo histórico de esta área. Cualquier cambio significativo en el campo de la capacitación tecnológica está asociado con innovaciones en el sector de producción y se rige por las características socioeconómicas del país en el período estudiado (Sedov; Kashfrazyeva, 2022).

Al mismo tiempo, se ofrecería la educación secundaria a aquellos que tuvieran interés en continuar sus estudios, para ingresar a la educación superior. Esta desvinculación de la educación integrada en el nivel secundario, fue la base de concepción en la que se formalizó el Decreto no 2.208/1997 (Lima, 2022).

Por otro lado, la educación tecnológica desempeña un papel especial en la preparación de los estudiantes para las actividades profesionales. También vale la pena señalar que son las clases de tecnología que dan a los estudiantes la oportunidad de dominar las habilidades necesarias para la formación profesional (Sedov; Kashfrazyeva, 2022).

A partir de 2005 comenzó de hecho "*a expansão da oferta da Educação Profissional e Tecnológica, por meio do Plano de Expansão e Reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT)*" (Vieira, 2019, p. 15).<sup>4</sup> Con esto, este "*projeto buscou melhorar a distribuição espacial e cobertura das instituições de ensino e, conseqüentemente, ampliar o acesso da população à Educação Profissional e Tecnológica no país*" (MEC, 2018, s.p).<sup>5</sup>

---

<sup>3</sup>Traducción libre (propia). Indujo varias instituciones federales y estatales a transformar sus cursos técnicos de nivel secundario en cursos superiores de tecnología.

<sup>4</sup>Traducción libre (propia). La expansión de la oferta de Educación Profesional y Tecnológica, por medio del Plan de Expansión y Reestructuración de la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT).

<sup>5</sup>Traducción libre (propia). Proyecto buscó mejorar la distribución espacial y cobertura de las instituciones educativas y, por consiguiente, ampliar el acceso de la población a la Educación Profesional y Tecnológica en el país.

En 2007, el Decreto no 6.095 del 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007) propuso la vinculación voluntaria de las diversas instituciones federales de enseñanza profesional y tecnológica en la formalización del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología (IFET). En el mismo año de 2007, se presentó un proyecto por medio de la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica (Setec), para que algunas Escuelas Agrícolas Federales se convirtieran en IFET.

En este proyecto, estas Escuelas Federales demandaban la condición de inserción de la educación superior con “*status*” de IES. Sin embargo, en función del Decreto no 6.095/07, que proponía la vinculación voluntaria en IFET, este proyecto fue interrumpido por el Ministerio de Educación (MEC) (Koller; Sobral, 2010). Al final de ese mismo año se realizó una convocatoria pública, que trajo el proyecto de Ley que instituiría la RFEPCT, que crearía estos IFET (Vieira, 2019).

Antes de la creación de los IFET, por medio de la Ley no 9.394, de 20 de diciembre de 1996 (LDB/96) (Brasil, 1996), se añadió el término Tecnológica en la Ley no 11.741, de 16 de julio de 2008 (Brasil, 2008b). Por medio de esta Ley, la justificación sería "*para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica*" (Brasil, 2008, s.p).<sup>6</sup>

Sin embargo, sólo después de las propuestas para la educación profesional en el país, se pudo consolidar con mayor expansión su oferta, mediante la creación de los IFET y la creación de la RFEPCT, por medio de la Ley no 11.892 del 29 de diciembre de 2008 (Vieira, 2019).

De esta manera, se creó la RFEPCT que está compuesta por:

*Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II, sendo que, este último tem a mesma estrutura e organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia* (Brasil, 2008, s.p).<sup>7</sup>

---

<sup>6</sup>Traducción libre (propia). Para redimensionar, institucionalizar e integrar las acciones de la Educación Profesional Técnica de Nivel Secundario, de la Educación de Jóvenes y Adultos y de la Educación Profesional y Tecnológica.

<sup>7</sup>Traducción libre (propia). Universidad Tecnológica Federal de Paraná (UTFPR), el Centro Federal de Educación Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), el Centro Federal de Educación Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), las Escuelas Técnicas Vinculadas a las Universidades Federales y el Colegio Pedro II, siendo que, este último tiene la misma estructura y organización de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (Brasil, 2008, s.p).

La RFEPECT desempeña un importante papel en el ámbito de la educación superior en el país. Sin embargo, los estudios sobre educación tecnológica a nivel universitario son muy escasos en la literatura internacional, y los escasos análisis referentes a este sector se diluyen en las abundantes explicaciones hechas sobre los procesos de diversificación por los que han experimentado los sistemas de educación universitaria en muchos países (Larraguivel, 2011).

Ante lo expuesto, ¿se cuestiona si la transformación de los dos CEFETs, anunciados en este estudio, en dos UTF sería razonable y legítima para el desarrollo de la educación tecnológica de excelencia? ¿Las dos UTF serían estratégicas para construir y compartir el conocimiento dirigido a la solución de los desafíos reales de la sociedad, como, por ejemplo, la Ruta Bioceánica?

Así, el objetivo de este estudio consiste en averiguar si esta transformación aporta beneficios que justifiquen su legitimidad y razonabilidad. Para ello se utiliza una metodología mixta, basada en enfoques cualitativos y cuantitativos. Se realizan análisis documentales y búsquedas en la base de datos del Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP), de los CEFET y de la UTFPR.

En este sentido, este artículo está organizado de la siguiente manera: además de esta introducción, hay seis secciones más. En la primera sección se presentan los procedimientos metodológicos; en la segunda sección se enfatiza la historia del CEFET-MG y su trayectoria de lucha por la transformación en UTF; en la tercera sección se destaca la historia del CEFET-RJ y su trayectoria de embates por la transformación en UTF; en la cuarta sección se presentan los preámbulos de la UTF; en la quinta sección se analizan y discuten los resultados; en la sexta sección se presentan las consideraciones finales y, por último, se señalan las referencias utilizadas en este estudio.

## **PROCEDIMIENTOS METODOLÓGICOS**

La metodología mixta es una combinación de metodología cuantitativa y técnicas de metodología cualitativa, que aborda teorías y lenguaje en una sola investigación. En esos casos, los resultados cualitativos deben ser complementados con resultados cuantitativos. Por lo tanto, estas metodologías son complementarias entre sí (Jamshed, 2014). Además, se elabora un acervo de documentación gubernamental, artículos, disertaciones y tesis, y documentos de Instituciones

Oficiales son consultados e interpretados, como, por exemplo: Inep, del MEC, de los CEFET y de la UTFPR.

Se seleccionan cuatro bases de datos: *Scielo*; Portal de revistas de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (Capes); *Elsevier* y *Science Direct*, Centro de Información de Recursos Educativos (Eric). Las búsquedas en estas bases de datos permiten una revisión de los contenidos académicos más recientes, así como de los contenidos históricos, específicos y multidisciplinares. Además de estas cuatro bases de datos, se encuentra el Banco Digital de Tesis y Disertaciones del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología.

Se identificaron 88 artículos para la selección de títulos, a los que se les dio resúmenes e información bibliográfica. A partir de esto, se verificaron los criterios de inclusión/exclusión. Al finalizar esta etapa se clasificaron 36 (treinta y seis) artículos y 52 (cincuenta y dos) fueron excluidos porque no cumplían con los criterios establecidos para esta investigación. Ante lo expuesto, 18 (dieciocho) artículos fueron seleccionados para análisis temático, además de 02 (dos) disertaciones y 01 (una) tesis. Se analizaron documentos oficiales gubernamentales disponibles en portales, como, del planalto.gov, del mec.gov, que tratan de leyes, decretos, resoluciones, normas y directrices, programas institucionales y otros actos normativos. En lo Cuadro 1 se presentan los criterios de cómo los artículos fueron seleccionados.

**Cuadro 1 - Criterios de inclusión y exclusión de los artículos seleccionados**

Criterio – Enfoque		
Enseñanza Profesional Tecnológica	Investigación Tecnológica	Idioma
Educación Tecnológica CEFETs. Universidades Tecnológicas.	Educación Integrada. Investigación Integrada. Formación Integrada.	Inglés. Español. Portugués.

**Fuente:** elaborado por los autores (2024).

## LA UTF Y EL DESARROLLO TECNOLÓGICO EN EL CONTEXTO DE GRANDES PROYECTOS, COMO LA RUTA BIOCEÁNICA

Al sacar a la luz el tema sobre desarrollo tecnológico, es razonable mencionar una de las instituciones de educación superior del país que más destaca en el escenario tecnológico, el Instituto Tecnológico de la Aeronáutica (ITA). Su importancia trasciende los límites nacionales y demarca una posición de excelencia en el ámbito

internacional. Tiene como misión mantener nacionalmente y expandir internacionalmente el reconocimiento de este Instituto como referencia de excelencia en la enseñanza, investigación y extensión en el área científico-tecnológica aeroespacial.

No menos importante para el país es la UTFPR, que tiene como misión desarrollar la educación tecnológica de excelencia, construir y compartir el conocimiento dirigido a la solución de los desafíos reales de la sociedad. Como visión, ser una universidad reconocida internacionalmente por la importancia de su actuación en favor del desarrollo regional y nacional sostenible. La UTFPR fue creada por medio de la Ley no 11.184 del 7 de octubre de 2005 (Brasil, 2005), mediante transformación del Centro Federal de Educación Tecnológica de Paraná (CEFET/PR).

Junto con las Instituciones Federales de Educación Superior (IFES) del país, los CEFET, ya que éstos, además de ofrecer cursos técnicos profesionales, superiores y de tecnologías, ofrecen también cursos de postgrado *lato sensu* e *stricto sensu*, las Instituciones Tecnológicas son entidades imprescindibles en la producción de tecnología para el pleno desarrollo de la sociedad brasileña e internacional. Son aptas para producir conocimiento tecnológico, el cual es demandado ante las necesidades de innovación tecnológica. Actuando en la triada: enseñanza, investigación y extensión, forman a investigadores y profesionales en el área tecnológica capaces de transponer dificultades y desafíos de la contemporaneidad, como la planificación, y construcción de la Ruta Oceánica.

Los CEFET reflejan la evolución de un tipo de institución educativa que, en el siglo XX, acompañó y ayudó a desarrollar el proceso de industrialización del país. El ascenso de los dos CEFET a dos UTF estaría más allá del compromiso de la implementación de estos tipos de cursos. Este ascenso traería una incorporación de la educación secundaria integrada y la educación profesional a la triada: enseñanza, investigación y extensión.

En cuanto a las organizaciones que defienden la implementación de UTF, se tiene en cuenta que los grupos generalmente desarrollan medios espontáneos e informales para gestionar actividades importantes que contribuyen al desempeño general. A veces la organización formal es lenta para responder a las fuerzas externas y los cambios tecnológicos, por eso se desarrollan relaciones informales para gestionar estos problemas. De esta manera, la organización informal puede ser

adoptable y sirve para desempeñar nuevas funciones que no son adecuadamente prescritas por la organización formal (Ramírez; Manríquez; Velasco, 2013).

Según Pilatti y Lievore (2018), las Universidades Tecnológicas (UT) surgieron ante la necesidad de construir el capital humano para desarrollar la investigación tecnológica y responder a la demanda de fuerza laboral tecnológica mediante la formación de profesionales en el área de alta tecnología. Este modelo de institución se implementó de dos modos: como IES teniendo en su formato cursos en las áreas de ingeniería y tecnologías o fue transformado a partir de la enseñanza técnica integrada profesionalizante (Pilatti; Lievore, 2018).

La UT de Berlín (*Technische Universität Berlin*) creada en 1770 es una de las UT más antiguas del mundo. Contribuyó significativamente a la ascensión de Berlín a la condición de una de las mayores ciudades industriales de Europa. Este hecho fue providencial para que se convirtiera en un modelo codiciado de educación tecnológica y un referente del progreso tecnológico (Pilatti; Lievore, 2018).

Después de las dos grandes guerras mundiales la humanidad pasó por una serie de cambios globales económicos, tecnológicos y, marcadamente, por la naturaleza del trabajo. Tales cambios han llevado al establecimiento de industrias y empresas que demandan, cada vez más, empleados que posean habilidades nuevas o mejoradas. Esta demanda creciente ha exigido respuestas de las instituciones educativas, particularmente de aquellos sectores responsables de la preparación inicial de los profesionales, que se guían por las instituciones tecnológicas (Ramsey; Carnoy; Woodburne, 2000).

Con eso, “en general, los sistemas educativos han respondido de dos maneras: la primera ha sido reformando las instituciones existentes; la segunda creando nuevos tipos de instituciones” (Ramsey; Carnoy; Woodburne, 2000, p. 2). La era de la transformación digital es una realidad al constatarse que se posiciona en el referencial de la aplicación de una tecnología revolucionaria para extender la envergadura, o incluso, el desempeño de los resultados de las IES, en especial, de las UTF (Tang et al., 2022).

En países con estructuras similares a las de Brasil, como México, por ejemplo, se crearon las primeras UTF en 1991, después de un análisis del Ministerio de Educación de ese país. La intención de fundar un nuevo sistema de Universidades era modificar la matrícula en la Universidad, reorientándola hacia carreras tecnológicas, ofreciendo programas de formación técnica superior que conduzcan a

un diploma en el nivel más alto posible de la clasificación internacional de niveles educativos (Ramsey; Carnoy; Woodburne, 2000). En ese país, las UT tuvieron como modelo los *instituts Universitaires de Technologie* (IUT) franceses, que ocupan un lugar importante en la educación superior de ese país (Lever; Crespo, 2002).

En México, 28 (veintiocho) nuevas UT fueron creadas entre 1996 y 1998. Estas instituciones ofrecen 21 (veintiún) programas tecnológicos superiores, en áreas como comercio, procesos de producción, tecnología de la información, ciencias de la computación, mantenimiento industrial y administración de empresas para más de 30.000 estudiantes (Ramsey; Carnoy; Woodburne, 2000).

Con el objetivo de ampliar las opciones educativas de la educación superior en México, sobre la base de las experiencias de algunos países como Francia, Estados Unidos, Alemania, Gran Bretaña y Japón, el gobierno federal, por medio del Ministerio de decidió realizar un proyecto que permitiría la definición de un modelo pedagógico para generar una nueva opción de educación superior, resultando en la creación del Sistema de UTF (Ramírez; Manríquez; Velasco, 2013). Este hecho resultó en un aumento en el número de matrículas en UT, de 67.000 en el ciclo 2006-2007 a 170.000 en el ciclo 2012-2013 (Rojas, 2015).

Según Rojas (2015), entre estos dos ciclos, del total de IES creadas, el 90% son del tipo tecnológico, de las cuales 58 (cincuenta y ocho) son UT. Un número que representa aproximadamente el 25% del total de IES creadas. En cuanto al número de matrículas, el 61% del total fue registrado en las IES tecnológicas, siendo que, de este porcentaje, el 19% fueron registrados en las UT. Para el autor una de las justificaciones para el aumento expresivo de este tipo de IES es su capacidad de adaptarse a las propuestas pedagógicas demandadas por la población de estudiantes que buscan una formación profesional tecnológica (Rojas, 2015).

Además de su relevancia en términos de extensión, las UTF desempeñan papeles importantes en la investigación y la enseñanza. El uso de la tecnología en la enseñanza superior es esencial porque contribuye al conocimiento y la comprensión de la enseñanza basada en áreas tecnológicas (Tang et al., 2022). “*The term technology comes from the Greek word’s techno, which means will, skill, knowledge of*

*ways, rules, skills, tools, and "logos" which means knowledge, word, learning, and mental state*" (Tang et al., 2022, p. 183).<sup>8</sup>

A partir de los años 2000 la educación superior en Brasil dio un salto significativo, ampliando el número de IES y, con ello, posibilitando la oferta de plazas a una gama de estudiantes que antes estaban excluidos de este nivel de enseñanza. Sin embargo, no se observó el establecimiento de UTF que satisfagan las demandas de la educación profesional tecnológica. A diferencia de otros países, como México y los Estados Unidos que se han propuesto una expansión de la educación universitaria, proyectándose a las UTF que no fueron ajenas a este crecimiento. Subrayando el hecho de que este tipo de institución, además de proporcionar educación tecnológica vocacional ofrece más oportunidades para grupos de bajos ingresos y sirve cada vez más como una transición hacia la enseñanza superior tecnológica (Ramsey; Carnoy; Woodburne, 2000).

Las actividades académicas en las UTF pueden establecer un modelo organizacional basado en la experiencia de la formación de los profesores que laboran en ellas y, con ello, realizar ajustes a los cargos, funciones y estructuras organizacionales conforme avance la implementación de los nuevos planes de estudio. Las divisiones académicas de las UTF deben enfocarse en la necesidad de desarrollar progresivamente sus modelos organizacionales como consecuencia de la implementación de los planes de estudio en sus carreras para alcanzar la excelencia (Ramírez; Manríquez; Velasco, 2013).

Ante lo expuesto, se percibe la relevancia del marco de las UTF para las sociedades que demandan cada vez más innovaciones tecnológicas y que cumplan con las responsabilidades sociales y ambientales. Proyectos como el de la Ruta Oceánica, se enfrentan con este tipo de responsabilidades, ya que, en su trayectoria, hay lugares de preservación ambiental, como el Pantanal brasileño, por ejemplo. Para hacer frente a estas cuestiones, además de otras instituciones, las UTF desempeñan un papel clave en el suministro de investigadores y profesionales con un profundo conocimiento tecnológico capaces de llevar a cabo este proyecto con el mínimo impacto ambiental y social.

Según Nogueira, Camargos y Almeida (2024):

---

<sup>8</sup>Traducción libre (propia). El término tecnología procede del griego "techno", que significa voluntad, habilidad, conocimiento de los caminos, reglas, destrezas, herramientas, y "logos", que significa conocimiento, palabra, aprendizaje y estado mental.

*Organizations, management systems, consulting firms, responsible investment indices, reports, codes, aligned with societal expectations, are emerging, directing corporate management and government actions towards adopting more Corporate Responsibility, transparency, and accountability in all their projects. With the consolidation of these concepts, transportation route construction projects are influenced to align with environmental responsibility (Nogueira; Camargos; Almeida, 2024, p. 4).<sup>9</sup>*

En este contexto, se puede ver que, en el caso de la Ruta Bioceánica, el Estado brasileño, representado por los estados donde se construirá esta Ruta, y los intereses de las empresas son las formas de poder que gestionan este proyecto de gran alcance, ya que tendrá ventajas lucrativas dentro de la lógica capitalista, sería la “estructura deseada”. Sin embargo, dentro de estos territorios estatales, existen otras formas de poder, como la población y su “estructura soportada”, que serán guiadas por el poder estatal y empresarial (Cabrera, 2020).

## **LA HISTORIA Y ESTRUCTURA DEL CEFTE-MG**

Las Escuelas Técnicas Federales de Minas Gerais, con sede en la ciudad de Belo Horizonte; del Paraná, con sede en la ciudad de Curitiba; y Celso Suckow da Fonseca, con sede en la ciudad de Rio de Janeiro, fueron creadas por la Ley no 3.552, de 16 de febrero de 1959 (Brasil, 1959), modificada por el Decreto-Ley no 796, de 27 de agosto de 1969 (Brasil, 1969a). Estas escuelas fueron autorizadas a organizar y impartir cursos de corta duración de Ingeniería de Operaciones, sobre la base del Decreto-Ley no 547, de 18 de abril de 1969 (Brasil, 1969b). La Ley no 6.545 de 30 de junio de 1978, en su art. 1o, transformó a la Escuela Técnica de Minas Gerais, con sede en Belo Horizonte, en el CEFET-MG. Por la misma Ley, las escuelas técnicas federales de Paraná y Río de Janeiro, con sede en Curitiba y Rio de Janeiro, respectivamente, se transformaron en CEFET-PR y CEFET-RJ (Brasil, 1978).

*O CEFET-MG que já era uma referência no ensino de nível técnico, passou a consolidar sua excelência no ensino de nível superior, na pesquisa científica e na extensão. Nos anos 1990, integrando o Sistema Nacional de Educação Tecnológica a comunidade Cetefiana foi protagonista de grandes embates contra as concepções utilitaristas da educação; além de continuar sua verticalização, passando a*

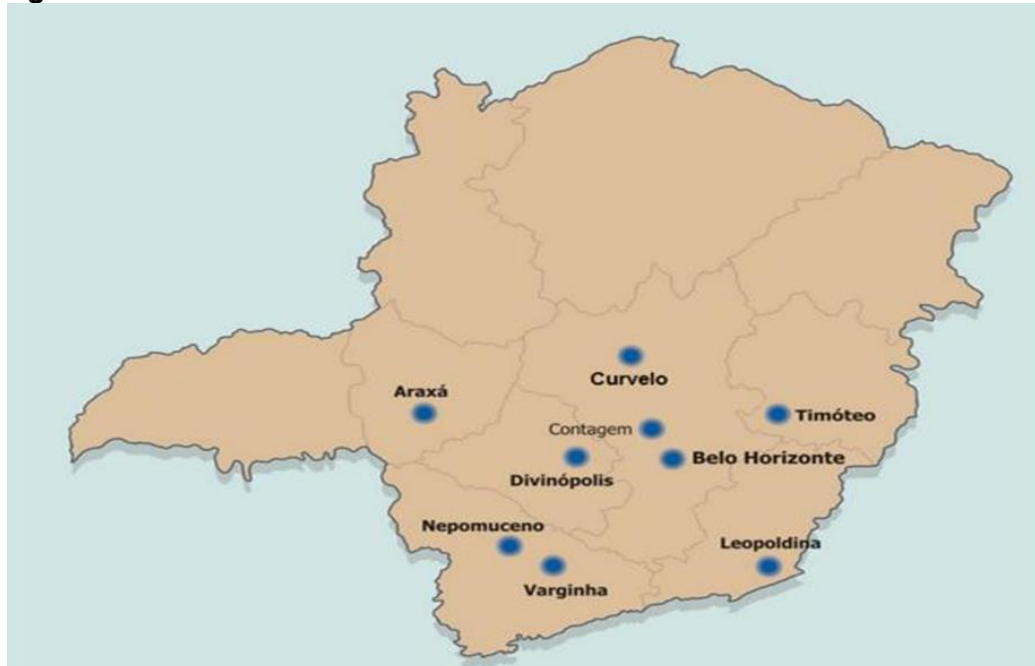
---

<sup>9</sup>Traducción libre (propia). Están surgiendo organizaciones, sistemas de gestión, consultoras, índices de inversión responsable, informes, códigos, alineados con las expectativas de la sociedad, que orientan la gestión de las empresas y las acciones de los gobiernos hacia la adopción de una mayor Responsabilidad Corporativa, transparencia y rendición de cuentas en todos sus proyectos.

*oferecer também cursos de pós-graduação (CEFET-MG, 2024a) O CEFET-MG é uma instituição pública que, além de oferecer educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação, mestrado e doutorado, articuladas a projetos de pesquisa e extensão, também oferece educação profissional gratuita na forma de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC) e educação profissional técnica de nível médio (CEFET-MG, 2024b).<sup>10</sup>*

Mediante una política de interiorización de las instituciones federales, el CEFET-MG, al igual que el CEFET-RJ, participó activamente en esta política estableciendo varios *Campus* en ciudades del interior del estado. De esta forma, varias ciudades de Minas Gerais se han beneficiado de una educación cualificada, satisfaciendo la necesidad de mano de obra formada a nivel regional (CEFET-MG, 2024b). Sus *Campus* están situados en zonas de intenso desarrollo industrial, como puede verse en la Figura 1.

**Figura 1** - Localización de las unidades de CEFET-MG en Minas Gerais en 2020



**Fuente:** CEFET-MG (2020).

<sup>10</sup>Traducción libre (propia). El CEFET-MG, que ya era una referencia en la enseñanza técnica, pasó a consolidar su excelencia en la enseñanza superior, la investigación científica y la extensión. En la década de 1990, como parte del Sistema Nacional de Educación Tecnológica, la comunidad de CEFET-MG fue protagonista de importantes enfrentamientos contra las concepciones utilitaristas de la educación; CEFET-MG es una institución pública que, además de ofrecer educación profesional tecnológica de grado y posgrado, maestrías y doctorados, vinculada a proyectos de investigación y extensión, también ofrece educación profesional gratuita en forma de cursos y programas de formación inicial y continua para trabajadores (FIC) y educación profesional técnica de nivel secundario (CEFET-MG, 2024b).

Como ya se ha mencionado, el *Campus* de la ciudad de Belo Horizonte fue creado en 1909, y en 1987 comenzó la interiorización de sus *Campus* con la creación del *Campus* de la ciudad de Leopoldina. En 1992 se creó el *Campus* de la ciudad de Araxá y en 1994 el de la ciudad Divinópolis. En la primera década de 2000, se crearon los *Campus* de la ciudad de Timóteo, de la ciudad de Varginha y de la ciudad Nepomuceno. Los dos primeros en 2006 y el tercero en 2007. El *Campus* de la ciudad de Curvelo se creó en 2010 y el de la ciudad de Contagem en 2012.

## LA HISTORIA Y ESTRUCTURA DEL CEFET-RJ

El CEFET-RJ tuvo su origen en 1917 como Escuela Normal de Artes y Oficios Wenceslau Braz. Como se mencionó, el CEFET-RJ fue creado por la Ley nº 6.545/78 y, con ello, desde 1978, consiste en una institución federal de enseñanza que se entiende a sí misma como un espacio público de desarrollo humano, científico y tecnológico. Ofrece cursos técnicos integrados a la enseñanza secundaria, subsecuentes, tecnológicos, de grado y posgrado *lato sensu* y *stricto sensu* (maestría y doctorado), en las modalidades presencial y a distancia (CEFET-RJ, 2024b).

El CEFET-RJ, así como el CEFET-MG y las Instituciones Federales de Educación Superior (IFES), actúa en la triada enseñanza, investigación y extensión y tiene como objetivo contribuir a la formación de profesionales bien preparados para el desarrollo económico y social de mesorregiones del estado de Rio de Janeiro. Desde la expansión de RFEPCT, la institución cuenta con la unidad sede, en el barrio Maracanã, y 7 (siete) más *Campus*: uno en el barrio Maria da Graça, también en Río de Janeiro, además de otros en los municipios de Nova Iguaçu, Petrópolis, Nova Friburgo, Itaguaí, Valença e Angra dos Reis (CEFET-RJ, 2024a).

Situada en Río de Janeiro, la institución tuvo esta vocación definida desde 1917, cuando, creada la Escuela Normal de Artes y Oficios Wenceslau Braz por el ayuntamiento del entonces Distrito Federal, recibió la misión de formar profesores, maestros y contramaestres para la enseñanza profesional. Habiendo pasado, en 1919, a la jurisdicción del gobierno federal y al ser reformulada, en 1937, la estructura del entonces MEC, esta Escuela Normal fue transformada en liceo destinado a la enseñanza profesional de todas las ramas y grados, como sucedió con las mencionadas Escuelas de Aprendices Artífices, que eran mantenidos por la Unión (CEFET-RJ, 2024a).

Desde 1978, el CEFET-RJ, en el espíritu de la Ley que lo creó, tiene objetivos de IES, actuando como autarquía de régimen especial, vinculada al MEC, con autonomía administrativa, patrimonial, financiera, docente y disciplinar, ofreciendo cursos de grado y posgrado, actividades de extensión e investigación en el área tecnológica (CEFET-RJ, 2024a).

Con una densa movilización por parte de la comunidad del CEFET-RJ, surgió el movimiento para transformarlo en UTF, que resurgió al final del año:

*Considerar que as IFES são idealizadas e regulamentadas na forma da Lei como espaços para atender às necessidades sociais de sua época, é natural e razoável admitir que tais instituições, situadas no tempo e no espaço, possam e mesmo devam transcender, em suas trajetórias evolutivas, formulações ordenadoras vigentes. Por isso, concepções materializadas em forma de regulamentação precisam ser, de tempos em tempos, revistas, dando surgimento a novos espaços para atendimento ao dinamismo das demandas sociais e, ciclicamente, a novas concepções e novas regulamentações correspondentes. Nesse sentido, as instituições, que são construções sociais vivas, sempre em processo, precisam ter atualizadas suas regulamentações, não para renunciar a sua história, mas para ter preservada sua identidade, trazida ao presente para continuar a ser e a responder ao futuro. O facultar da “criação de Universidades especializadas por campo do saber” pela Lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em 1996, representa revisão na concepção da Universidade brasileira. Essa regulamentação abriga a atuação universitária especializada no campo do saber tecnológico como evolução demandada pela sociedade hodierna, ensejando não apenas o surgimento de novas instituições, mas, também, a possibilidade de reordenação daquelas que se apresentam com condições para postular esse espaço (CEFET-RJ, 2009, pp.10-11).<sup>11</sup>*

En el contexto de estas argumentaciones, para la comunidad del CEFET-RJ, la concepción de Universidad especializada que se pretende como institucionalidad es la de la UTF, afirmando a la tecnología como campo del saber (CEFET-RJ, 2009). De

---

<sup>11</sup>Traducción libre (propia). Considerar que las IFES son idealizadas y reguladas en la forma de la Ley como espacios para atender a las necesidades sociales de su época, es natural y razonable admitir que tales instituciones, situadas en el tiempo y en el espacio, puedan e incluso deban transcender, en sus trayectorias evolutivas, formulaciones ordenadoras vigentes. Por eso, concepciones materializadas en forma de regulación necesitan ser, de vez en cuando, revisadas, dando lugar a nuevos espacios para atender el dinamismo de las demandas sociales y, cíclicamente, a nuevas concepciones y nuevas regulaciones correspondientes. En ese sentido, las instituciones, que son construcciones sociales vivas, siempre en proceso, necesitan tener actualizadas sus regulaciones, no para renunciar a su historia, sino para haber preservado su identidad, traída al presente para seguir siendo y responder al futuro. La facultad de "creación de universidades especializadas por campo del saber" por la Ley que establece las directrices y bases de la educación nacional, en 1996, representa revisión en la concepción de la universidad brasileña. Esta regulación acoge la actuación universitaria especializada en el campo del saber tecnológico como evolución demandada por la sociedad actual, propiciando no solo el surgimiento de nuevas instituciones, pero también la posibilidad de reordenación de aquellos que se presentan con condiciones para postular este espacio (CEFET-RJ, 2009, pp.10-11).

este modo, esta "*Universidade especializada no campo do saber tecnológico, compreende-se que a instituição pretendida deva ser um espaço para que o desenvolvimento dessa ciência se faça em benefício do desenvolvimento humano*" (CEFET-RJ, 2009, p. 11)<sup>12</sup>. Para una época en la que la sociedad brasileña demanda cada vez más tecnología, la "*expressão do processo de hominização e alicerçada no estado vigente de desenvolvimento das forças produtivas, [...] materialmente condicionada pelas situações objetivas da vida, principalmente pelo trabalho*" (CEFET-RJ, 2009, p. 11).<sup>13</sup> En este contexto, que consiste el punto de vista de que la UTF puede ser un instrumento del Estado brasileño en cumplimiento de los preceptos constitucionales de la ciencia y la tecnología (CEFET-RJ, 2009).

## **ANÁLISIS Y DEBATE DE LOS RESULTADOS**

En Brasil, en 2008, las escuelas técnicas federales se transformaron en Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFET). En ese año, un solo CEFET ya se había transformado en UTF, como ya se señaló, el CEFET-PR se transformó en UTFPR y otros dos CEFET, el CEFET-MG y el CEFET-RJ optaron por permanecer como CEFET con el propósito de convertirse en UTF.

A partir de entonces, ambos construyeron estructuras coherentes con las requeridas para estas transformaciones, no solo en términos de estructuras físicas sino también en términos de capital humano. Se ha actualizado la estructura del claustro de estos dos CEFET con doctores, además del desempeño de estos profesores en los tres frentes: docencia, investigación y extensión. Los datos de la Tabla 1 muestran el porcentaje de profesores con maestría y doctorado en los dos CEFET en 2023.

---

<sup>12</sup>Traducción libre (propia). Universidad especializada en el área del saber tecnológico, se entiende que la institución pretendida debe ser un espacio para que el desarrollo de esa ciencia se haga en beneficio del desarrollo humano.

<sup>13</sup> expresión del proceso de hominización y cimentada en el estado vigente de desarrollo de las fuerzas productivas, [...] materialmente condicionada por las situaciones objetivas de la vida, principalmente por el trabajo.

**Tabla 1 - Porcentaje de docentes en ejercicio con *Stricto Sensu* (2023)**

IES	Total	Grado de Formación		
		Maestría	Doctorado	No Profesores <sup>14</sup>
CEFET-RJ	97,2	32,0	64,7	804
CEFET-MG	98,6	31,4	67,1	944

Fuente: INEP (2024).

Por medio de los datos de esta tabla se puede observar que menos del 5% de los profesores que están activos en los dos CEFET no tienen un título de maestría o doctorado. Además, cerca del 70% de estos profesores tienen un doctorado. Esto demuestra que el profesorado de los dos CEFET se está acercando a un alto nivel de calificación, y que está en un grado de excelencia para ofrecer calidad en los servicios prestados a las comunidades, tanto en la enseñanza como en la extensión e investigación.

En la Tabla 2 se presentan los datos referentes al número de matrículas en los dos CEFET en 2023.

**Tabla 2 – Número de matrículas en 2023 en los dos CEFET**

Nivel de Formación	CEFET-RJ	CEFET-MG
Escuela Secundaria Integrada	6.905	6.846
Enseñanza superior	13.326	6.000*
Posgrado - <i>Lato Sensu</i>	20	132
Posgrado - <i>Stricto Sensu</i>	679	1.472
<b>Total</b>	<b>20.930</b>	<b>14.450</b>

Fuente: CEFET-MG (2023) y CEFET-RJ (2023). \*Valor estimado, CEFET-MG (2023, p.45).

En esta tabla, además del elevado número de matrículas en la enseñanza secundaria integrada y en grado, se observa el aumento del número de matrículas en el postgrado *stricto sensu*, señalando evidencia para el incremento de la demanda por investigaciones en estos dos CEFET. El porcentaje de matrículas en grado y en el postgrado en el CEFET-RJ es del 67%, y en el CEFET-MG alcanza más del 50%. Son porcentajes de matrículas que apuntan a los estados de UTF.

En lo que se refiere a los cursos de grado, en la Tabla 3 se presentan las distribuciones de los cursos y/o área de conocimiento en cada CEFET.

<sup>14</sup>Los datos referentes a los números de docentes tienen con fuentes los informes de gestión de los dos CEFET, según lo señalado en las referencias: CEFET-MG (2023) y CEFET-RJ (2023).

**Tabla 3** - Cantidad de cursos de grado en los dos CEFET en 2023

<b>Cursos de grado en los dos CEFET</b>		
<b>Curso</b>	<b>CEFET-MG</b>	<b>CEFET-RJ</b>
Administración	01	02
Arquitectura y el Urbanismo	01	00
Ciencias de la Computación	00	01
Diseño de Moda	01	00
Áreas de Ingeniería	21	19
Ciencia de la Naturaleza	01	04
Gestión y Turismo	00	03
Letras-Portugués e idiomas	01	01
Sistemas de Información	01	02
Tecnología en Gestión Ambiental	00	01
<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>33</b>

**Fonte:** CEFET-MG y CEFET-RJ (2023).

Por medio de esta tabla, se puede verificar que, aunque la mayoría de los cursos de grado ofrecidos por los dos CEFET son del área de ingeniería, otras áreas del conocimiento señalan con la implementación de nuevos cursos, lo que puede ser expandido a más áreas de conocimiento con sus transformaciones en UTF. Así, ganan las ciudades, los estados y las comunidades en las que están funcionando. Además, gana el país con dos UTF que contribuirán a la oferta de enseñanza, investigación y extensión de calidad en las áreas tecnológicas y profesionales.

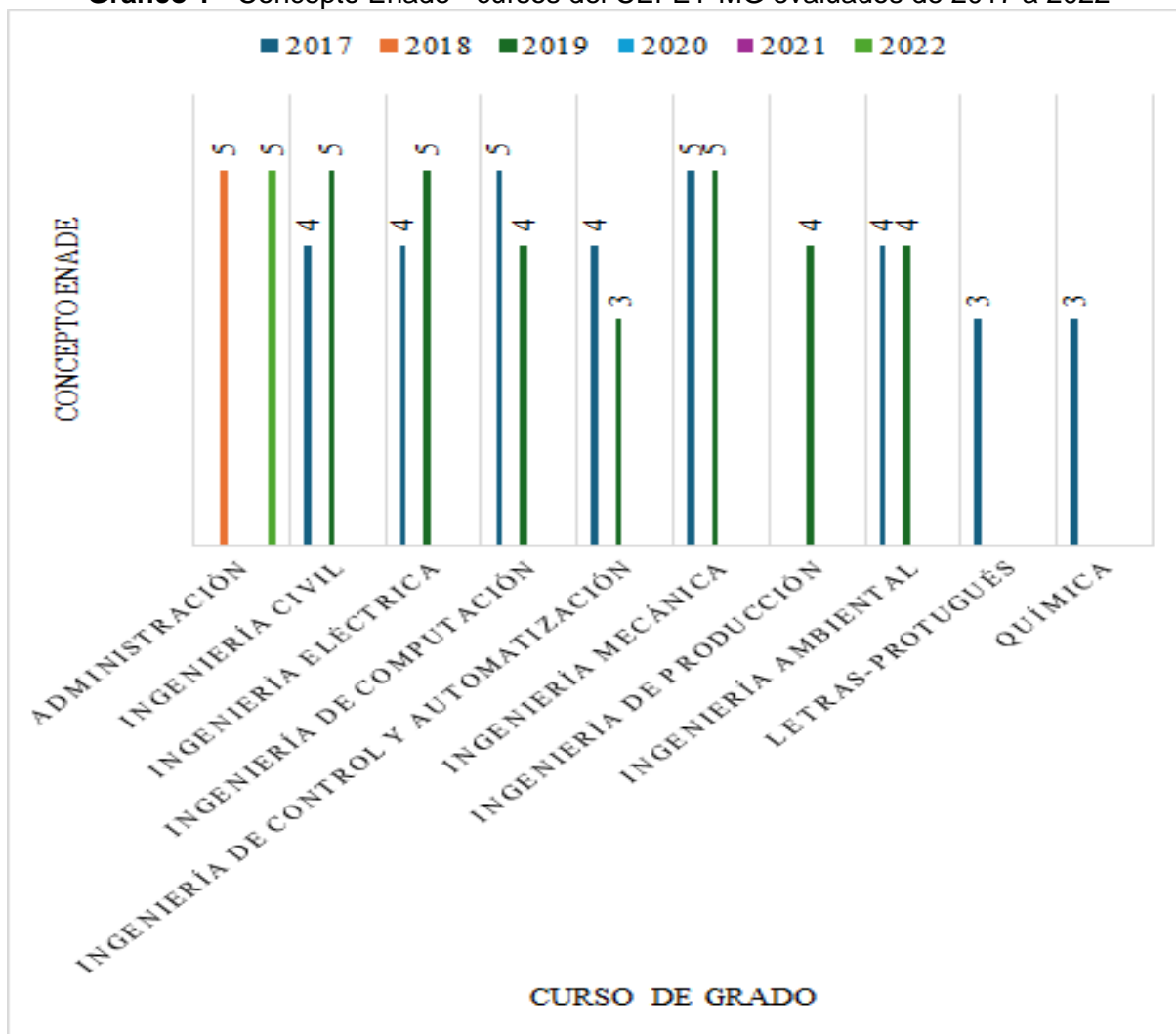
En relación a la calidad de los cursos de grado, los indicadores de calidad de la educación superior facilitados por el INEP se presentan como balizas importantes. El Concepto Enade es uno de los indicadores que mide la calidad de los cursos de grado ofrecidos por IES, el cual varía en una escala de 1 a 5, siendo 5 la nota máxima. Según el INEP (2020):

*O Conceito Enade é um indicador de qualidade que avalia os cursos por intermédio dos desempenhos dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade). Seu cálculo e sua divulgação ocorrem anualmente para os cursos com pelo menos dois estudantes concluintes participantes do exame. A partir da edição de 2015, o cálculo do Conceito Enade passou a ser realizado por curso de graduação, identificado pelo código do curso constante no Sistema e-MEC, conforme enquadramento realizado pela instituição de educação superior (IES) no Sistema Enade (INEP, 2020, s.p).<sup>15</sup>*

<sup>15</sup>Traducción libre (propia). El Concepto Enade es un indicador de calidad que evalúa los cursos por medio de los resultados de los estudiantes en el Examen Nacional de Rendimiento de los Estudiantes (Enade). Su cálculo y su divulgación tienen lugar anualmente para los cursos con al menos dos estudiantes graduados participantes del examen. A partir de la edición de 2015, el cálculo del Concepto Enade pasó a ser realizado por curso de grado, identificado por el código del curso constante en el

En el Gráfico 1 se señalan los cursos del CEFET-MG evaluados en las últimas 5 (cinco) ediciones el Enade.

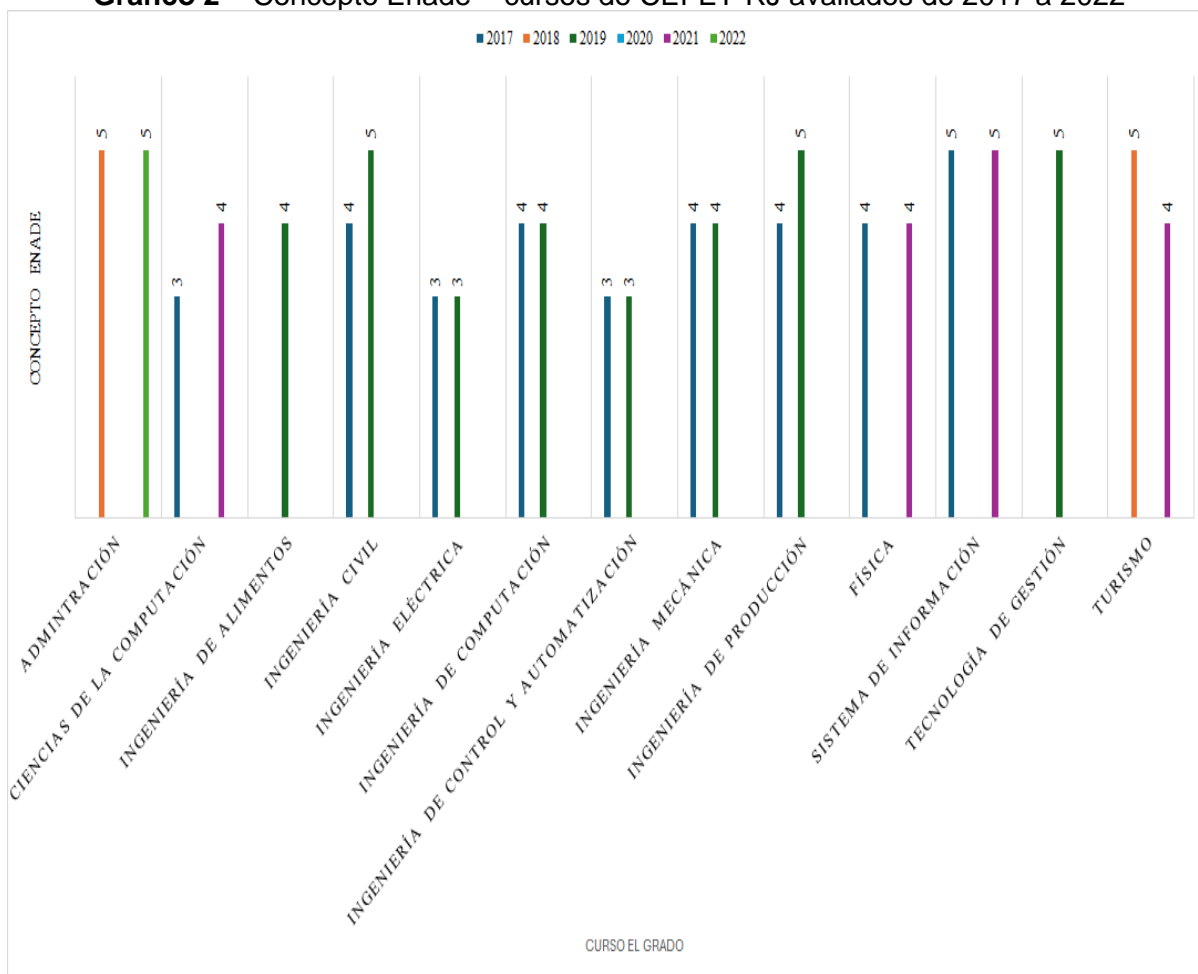
**Gráfico 1 - Concepto Enade - cursos del CEFET-MG evaluados de 2017 a 2022**



**Fuente:** Elaborado por los autores a partir de los datos del INEP (2024).

Em el Gráfico 2 se señalan los cursos del CEFET-RJ evaluados en las últimas 5 (cinco) ediciones el Enade.

**Gráfico 2** – Concepto Enade – cursos do CEFET-RJ avaliados de 2017 a 2022



**Fuente:** Elaborado por los autores a partir de los datos del INEP (2024).

Se puede observar por medio en los datos de los dos gráficos que los cursos están evolucionando en la evaluación Enade en ambos CEFET. Con las recientes acciones de cualificación del cuerpo docente y con las reformas estructurantes, los cursos de grado que serán evaluados por segunda o tercera vez tienden a aumentar sus valores en los indicadores de calidad de la enseñanza superior, como el Concepto Enade.

Además de estos análisis, se observa que actualmente, en el ámbito de la competitividad y del alto valor económico que se está atribuyendo al conocimiento y a su aplicación en la mejora de la productividad y del progreso material, la formación de técnicos y profesionales en las áreas de operación tecnológica y gestión de la producción se ha convertido en una práctica de gran relevancia estratégica para los propósitos de los diferentes gobiernos que buscan aumentar la escolaridad de la población joven en edad de cursar la enseñanza superior (Larraguivel, 2011).

Esta expectativa refuerza la política, poco alentada en la década de 1980, de ampliar las oportunidades de estudios profesionales mediante la apertura de nuevas Universidades Tecnológicas, especialmente en lugares donde la presencia de IES es aún limitada, con una oferta muy variada de carreras, grados y modelos formativos innovadores que, siendo una alternativa a las carreras universitarias tradicionales, puedan también responder a las necesidades e intereses muy particulares que muestran grupos de estudiantes cada vez más heterogéneos (Larraguivel, 2011).

La participación de los gobiernos en la diversificación de la educación superior debería intensificarse, pues, notoriamente, en las dos últimas décadas, las políticas públicas dirigidas a la educación superior en general han favorecido el fortalecimiento de la por medio de los avances tecnológicos innovadores, con modelos educativos y carreras innovadoras, dirigidas específicamente a perfiles ocupacionales (Larraguivel, 2011).

## **CONSIDERACIONES FINALES**

Ante lo expuesto, la transformación de los dos CEFET en dos UTF presenta evidencias prometedoras para escenarios de innovación para la investigación y educación tecnológica en el país. Los resultados de esta transformación beneficiarían a la sociedad al reconfigurar la formación profesional tecnológica, lo que implica la generación de conocimiento por medio de la investigación tecnológica y la propagación de una educación tecnológica más robusta. De la UTF salen investigadores y profesionales que proporcionan conocimientos esenciales para el progreso de la innovación tecnológica en el país, minimizando la compra de tecnología y «conocimiento» extranjeros, lo que favorece a la economía brasileña, además de establecer autonomía en la ejecución de grandes proyectos, como la Ruta Oceánica.

Es importante tener en cuenta que los sistemas de investigación deben reforzarse mediante el desarrollo de las comunidades regionales de instituciones colaboradoras. Sin embargo, el énfasis de los estudios sobre este tema registra que la necesidad de consolidación es para mejora, y no puramente orientada a la eficiencia. En este sentido, la aparición de UTF se vuelve más fuertes y amalgamados a los procesos de educación tecnológica, teniendo en cuenta que una educación superior reformada debe atender colectivamente las prioridades nacionales, sin duplicación innecesaria (Whelan; Maher; Deevy, 2018).

El cambio que supone la implantación de la enseñanza profesional y tecnológica para adaptarse a la era de la tecnología, que está integrado en los procesos de creación de las UTF, es un ejemplo ideal de la naturaleza sistémica del cambio organizativo. No sólo requiere infraestructuras, sino también conocimientos especializados, formación, una visión a largo plazo y una utilización suficiente por parte de los seguidores para mantener el cambio. El aspecto de formación y utilización del cambio tecnológico puede ser el candidato más importante en la gestión de la resistencia al cambio. Las complejidades del cambio organizativo se ven aquí por medio de la estructura de la implantación tecnológica (Moerschell, 2009).

Mientras tanto,

*[...] the overall strategy for amalgamation would appear to be in order to recognize the naturally occurring change within Higher Education to meet the demands for higher levels of education provision, for higher participatory levels. It is clearly interpreted by Hunt, the need to respond to an innovative economy through education to provide sustainable employment opportunities. In order to provide sustainable employment opportunities, in transitioning from Institute of Technology to Technological University, it must reflect the global shift from technology production driven economy to the knowledge based innovative economy (Whelan; Maher; Deevy, 2018, p. 3364)<sup>16</sup>.*

En el proyecto de transformación del CEFET-PR en UTFPR, se puede percibir la importancia de la continuidad de este proyecto de transformación, dado que la UTFPR está presente en todo el estado de Paraná contabilizando alrededor de 13 (trece) *Campus*. En este sentido, en este tipo de Universidad se contemplan los proyectos de enseñanza, investigación y extensión con el objetivo de llegar al mayor número de estudiantes, pudiendo así beneficiarlos con conocimientos tanto en el área profesional como en investigaciones tecnológicas (Garcez et al., 2020).

No se puede dejar de destacar el importante papel que desempeñan las UTF en los actuales procesos de internacionalización de la educación superior. Según Ordóñez y Silva (2024), la internacionalización de la educación superior es una de las tendencias más recientes en el campo de la educación, que caracteriza e influencia

---

<sup>16</sup>Tradução livre (própria). [...] la estrategia global de amalgamación parece tener por objeto reconocer el cambio natural dentro de la enseñanza superior para satisfacer las demandas de niveles más altos de oferta educativa, de niveles más altos de participación. Hunt interpreta claramente la necesidad de responder a una economía innovadora mediante la educación para ofrecer oportunidades de empleo sostenibles. Para proporcionar oportunidades de empleo sostenibles, en la transición del Instituto de Tecnología a la Universidad Tecnológica, debe reflejar el cambio global de una economía basada en la producción de tecnología a una economía innovadora basada en el conocimiento.

en el ambiente académico. Se reconoce como el proceso más sólido de colaboración internacional en el ámbito educativo, además de identificarse como una actividad propia de las Universidades, incluidas las Universidades Tecnológicas (Ordóñez y Silva, 2024). Este intercambio internacional en la educación superior será de gran valor en el proyecto de “la Ruta Oceánica, ya que representa una propuesta de integración innovadora y desafiante” (Ordóñez; Silva, 2024, p. 4).

Así pues, las cuestiones planteadas en este estudio, ¿se cuestiona si la transformación de los dos CEFETs, anunciados en este estudio, en dos UTF sería razonable y legítima para el desarrollo de la educación tecnológica de excelencia? ¿Las dos UTF serían estratégicas para construir y compartir el conocimiento dirigido a la solución de los desafíos reales de la sociedad, como, por ejemplo, la Ruta Bioceánica? Las respuestas dadas en este estudio y las pruebas de la literatura en la materia irían en la línea indicada en el párrafo siguiente.

Aunque haya habido un largo proceso de negociaciones políticas y de compromiso entre las partes involucradas en las transformaciones en relación a la enseñanza superior tecnológica profesional en Brasil, se puede constatar que, a lo largo de las últimas tres décadas, el acceso a este tipo de educación y las demandas derivadas de él han establecido un intervalo de proximidad en el país. Esto ha sido posible gracias a una intensa y persistente lucha por políticas educativas dirigidas a fortalecer la oferta de UTF en el contexto del acceso a la enseñanza superior profesional tecnológica. Se observa que quienes reclaman estas transformaciones no sólo han construido un escenario favorable para ellas, sino que han expresado las condiciones para la continuidad de las políticas que favorecen la prestación de sus servicios a través de las UTF.

Los límites de este estudio residen en los contornos de los datos obtenidos, en la información puesta a disposición por órganos federales como el Inep, el MEC y el IFES, así como en los trabajos publicados y disponibles en la literatura sobre el tema. Por lo tanto, futuros trabajos podrían abordar la cuestión abarcando un período más largo de análisis y otros trabajos relevantes para comparaciones y cobertura de los debates sobre el tema. Esta posibilidad enriquecería el diálogo entre los que están a favor y los que están en contra, que afinarían los detalles y continuarían el proceso de transformación de los CEFET en UTF. Además, las comunidades podrían fortalecer las IES y contribuir así al desarrollo del país mediante una enseñanza tecnológica profesional prometedora y actualizada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. **Dispõe sobre nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura, e dá outras providências.**

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l3552.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l3552.htm). Acesso em: 20 sept. 2024.

BRASIL. Casa civil. Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978. **Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l6545.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6545.htm). Acesso em: 20 sept. 2024.

BRASIL. Casa Civil. Lei nº 11.184 de 7 de outubro de 2005. **Dispõe sobre a transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná em Universidade Tecnológica Federal do Paraná e dá outras providências.**

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/lei/l11184.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11184.htm). Acesso em: 01 may. de 2025.

BRASIL. Planalto. Decreto-Lei nº 547, de 18 de abril de 1969. **Autoriza a organização e o funcionamento de cursos profissionais superiores de curta duração.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1965-1988/del0547.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/del0547.htm). Acesso em: 20 sept. 2024.

BRASIL. Planalto. Decreto-Lei nº 796, de 27 de agosto de 1969. **Revoga o art. 17 e altera a redação dos arts. 19 (alínea f) e 30 da Lei nº 3.552, de 16 de fevereiro de 1959.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/Decreto-Lei/Del0796.htm](https://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Decreto-Lei/Del0796.htm). Acesso em: 20 sept. 2024.

BRASIL. Planalto. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Planalto. Decreto nº 6.095 de abril de 2007. **Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica.** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm). Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. Planalto. Decreto nº 2.406, de 27 de novembro de 1997. **Regulamenta a Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994, e dá outras providências.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/antigos/d2406.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d2406.htm). Acesso em: 13 ene. 2024.

BRASIL. Planalto. Lei nº 8.948 de 8 de dezembro de 1994. **Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8948.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8948.htm). Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Planalto. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Planalto. Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008. **Institui a rede federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 18 sept. 2024.

CABRERA, F. O. M. Implementação da rota bioceânica no estado de Mato Grosso do Sul: uma análise sobre a dinâmica econômica e suas implicações. **Revista eletrônica da associação dos geógrafos brasileiros**, v. 1, n 31. Três Lagoas/MS, 2020. p. 347-371

CEFET-MG. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). **História**. Disponível em: <https://www.cefetmg.br/instituicao/historia/>. Acesso em: 25 ago. 2024.

CEFET-MG. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. **Mapa de Minas Gerais com a localização das unidades do CEFET-MG atualmente - 2020**. Disponível em: <https://www.memoria.cefetmg.br/registros/mapa-de-minas-gerais-com-a-localizacao-das-unidades-do-cefet-mg-atualmente/>. Acesso em: 19 jul.2024.

CEFET-MG. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). **Memória**. Disponível em: <https://www.memoria.cefetmg.br/epocas/centro-federal-de-educacao-tecnologica-de-minas-gerais/>. Acesso em: 18 sept. 2024.

CEFET-MG. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. **Relatório de Gestão 2023/2024**. Disponível em: [https://www.audit.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/169/2024/03/RG2023-2024\\_pos\\_CD\\_completo.pdf](https://www.audit.cefetmg.br/wp-content/uploads/sites/169/2024/03/RG2023-2024_pos_CD_completo.pdf). Acesso em: 04 oct. 2024.

CEFET-RJ. Centro Federal de Educação Tecnológica – Celso Suckow da Fonseca – (CEFET-RJ). **Apresentação**. Disponível em: <https://www.cefet-rj.br/index.php/apresentacao>. Acesso em: 25 ago. 2024.

CEFET-RJ. Centro Federal de Educação Tecnológica – Celso Suckow da Fonseca – (Cefet-rj). **Histórico**. Disponível em: <https://www.cefet-rj.br/index.php/2015-06-02-16-38-34>. Acesso em: 25 ago. 2024.

CEFET-RJ. Centro Federal de Educação Tecnológica – Celso Suckow da Fonseca – (CEFET-RJ). **Projeto de transformação em Universidade 2009**. Disponível em: <https://www.cefet-rj.br/index.php/2015-06-02-18-41-07>. Acesso em: 25 ago. 2024.

CEFET-RJ. Centro Federal de Educação Tecnológica - Celso Suckow da Fonseca. **Relatório de Gestão 2023**. Disponível em: [https://www.cefet-rj.br/attachments/article/2410/RG2023\\_28-5-2024\\_compressed\\_organized.pdf](https://www.cefet-rj.br/attachments/article/2410/RG2023_28-5-2024_compressed_organized.pdf). Acesso em: 04 oct. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92. Campinas, oct. 2005. p. 1087-1113

GARCEZ, C. M.; VITOR, D. H. C.; BORTOLI, M. M.; VIEIRA, L. A.; PRADO, D. G. O.; THIAGO, G. R. Qualifying Students in Private and Public Schools from Apucarana for the OBMEP. In R. Thripp & I. Sahin (Eds.), Proceedings of iHSES 2020. **International Conference on Humanities, Social and Education Sciences, ISTES Organization**. Washington, DC, USA., 2020. p. 37-45

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Conceito Enade – atualizado em 26/11/2020**. Disponible en: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/indicadores-de-qualidade-da-educacao-superior/conceito-enade>. Acceso em: 04 oct. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Percentual de docentes com pós-graduação stricto sensu – atualizado em 03/10/2024**. Disponible en: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/percentual-de-docentes-com-pos-graduacao-stricto-sensu>. Acceso n: 04 oct. 2024.

JAMSHED, S. Qualitative Research Method-Interviewing and Observation. **Journal of Basic and Pharmacy**, v. 5, n.4. USA, nov. 2014. p. 87-88.

KOLLER, C. A.; SOBRAL, F. J. M. A construção da identidade das escolas agrotécnicas federais: a trajetória da COACGRI ao CONEAF. In: MOLL, J (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 220-229

LARRAGUIVEL, E. R. La educación superior tecnológica en México. Historia, situación actual y perspectivas. **Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)**, v. II, n. 2. Ciudad Universitaria, México, 2011. p. 35-52

LEVER, L. V.; CRESPO, P. F. Las universidades tecnológicas mexicanas en el espejo de los institutos universitarios de tecnología franceses. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 7, n. 14. México, 2002. p. 17-49

LIMA, M. F. B. **A política de licenciaturas na rede federal de educação profissional no período de 2009-2019: uma análise de expansão no interior paulista**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação e Humanidades da Universidade de São Paulo (USP). Programa de Pós-graduação em Educação. São Paulo, 2022. 322. p

MEC. Ministério da Educação. **Educação profissional e tecnológica-2018**. Disponible en: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/30891-ha-106-anos-brasil-iniciava-atividades-que-nos-dias-de-hoje-formam-mais-de-700-mil-pessoas>. Acceso en: 25 ago. 2023.

MOERSCHHELL, L. Resistance to Technological Change in Academia. **Current Issues in Education**, v. 11, n. 6. Tempe/AZ, USA, 2009. p. 1-10.

NOGUEIRA, M. A. F. S.; CAMARGOS, R. M.; ALMEIDA, V. L. Perspectives for the Bioceanic Route: an analysis using the FIT-2-Deeds Framework. **INTERAÇÕES**, v. 25, n. 1, e2514187. Campo Grande/MS, jan./mar. 2024. p. 1-13

ORDÓÑEZ, L. L.; SILVA, F. C. T. Rota de Integração Latino-Americana (Ruta Bioceânica): políticas linguísticas, discursos e desafios para a internacionalização do ensino superior brasileiro. **IX Encuentro nacional y VI latinoamericano La Universidad como objeto de investigación**. La Plata, nov. 2024. p. 1-18

PARENTE, A. P. G. Da Legislação à Prática: **Uma análise do Programa Auxílio Permanência, da Política de Assistência Estudantil do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília para os estudantes em vulnerabilidade social**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2013. 119. P

PILATTI, L. A.; LIEVORE, C. Universidades Tecnológicas: o que induziu esse modelo universitário no Brasil. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Tecnologia**, v.11, n. 2. Ponta Grossa/PR, 2018. p. 582-613

RAMÍREZ, G. A.; MANRÍQUEZ, J. J.; VELASCO, E. B. El modelo de organización en las áreas académicas de las universidades tecnológicas mexicanas ante la implementación de programas de ingeniería. **Revista: Atlante. Cuadernos de Educación y Desarrollo**. México, abr. 2013. p. 1-14

RAMSEY, G.; CARNOY, M.; WOODBURNE, G. Aprendiendo a trabajar: Una evaluación del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica y de Universidades Tecnológicas de México. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 5, n. 10. Distrito Federal, México, 2000. p. 1-27

ROJAS, J. M. Ampliación de la oferta de educación superior en México y creación de instituciones públicas en el periodo 2001-2012. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. IV, n. 5. México, 2015. p. 3-32

SEDOV, S.; KASHFRAZYEVA, G. Trends in the development of technological education and advanced vocational training of students in the context of technological education. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, v.14, n.1. Elabuga, Russia, 2022. p. 200-216.

SILVA JÚNIOR, A. F.; FERNÁNDEZ, G. E. O projeto de curso em debate a partir de falas de professores da licenciatura em espanhol do Instituto Federal de Brasília. **Revista Leia Escola**, v. 20, n. 2, Campina Grande/PB, 2020. p. 151-171

TANG, M.; HASAN, Z.; BANGKARA, A.; EMY, M.; RISTIANTI, D. H. Exploration of Technology Transformation-Based Learning Experiences and Higher Education Leadership. **Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education**, v. 3, n. 2. Indonesia, Jul. 2022. p. 181-197

VIEIRA, C. C. F. **Alinhamento entre Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e Planejamento Institucional no âmbito do Instituto Federal de Brasília**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2019. 145. p

WHELAN, L.; MAHER, C.; DEEVY, C. Timeline from the Foundation of Regional Technical Colleges in Ireland to the Emergence of Technological Universities. **International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)**, v. 9, Issue 1. London, mar., 2018. p. 3360-3367

## EDUCAÇÃO INTERCULTURAL E A PROBLEMATIZAÇÃO DE IMAGENS EUROCÊNTRICAS NOS LIVROS DIDÁTICOS

 DOI: 10.5281/zenodo.20851968

**Patrícia Matos Correia**

*Doutoranda em Letras pela (UFS) Universidade Federal de Sergipe - E-mail:*

*correiamatospatricia@gmail.com*

### RESUMO

O presente artigo propõe uma reflexão acerca das representações dos povos indígenas presentes nos livros didáticos destinados às crianças do Ensino Fundamental, discutindo de que maneira imagens e abordagens recorrentes nesses materiais contribuem para a construção de percepções culturais e sociais desde a infância. Para isso, adota-se uma abordagem de pesquisa bibliográfica, dialogando com teorias interculturais e decoloniais que questionam concepções eurocêntricas ainda presentes no contexto educacional, as quais tendem a invisibilizar ou estereotipar os povos originários. Nesse percurso, mobilizam-se contribuições teóricas de autores como Castro-Gómez (2005), Mendes (2012), Paraquett (2010), Sousa Santos (2018) e Walsh (2013). Parte-se da compreensão de que os livros didáticos exercem papel importante na formação das percepções culturais, étnicas e sociais das crianças, influenciando não apenas os conteúdos aprendidos, mas também as formas como percebem o outro e a si mesmas. Nesse sentido, o artigo discute como determinadas imagens recorrentes nesses materiais podem reforçar visões cristalizadas sobre os povos indígenas ou servir como possibilidade de problematização e construção de novos olhares sobre a diversidade cultural. Como exemplificação, utiliza-se a obra *A Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles, frequentemente reproduzida em materiais didáticos, compreendida como elemento imagético capaz de provocar reflexões acerca das relações de poder, da colonialidade e dos processos históricos de imposição cultural presentes na formação da sociedade brasileira. Assim, busca-se contribuir para uma educação mais crítica, plural e comprometida com a valorização da diversidade cultural.

**Palavras-chave:** Colonialidade. Indígenas. Livro Didático. Criança.

### ABSTRACT

This article proposes a reflection on the representations of Indigenous peoples present in textbooks intended for Elementary School children, discussing how recurring images and approaches in these materials contribute to the construction of cultural and social perceptions from childhood. To this end, the study adopts a bibliographic research approach, engaging with intercultural and decolonial theories that question Eurocentric conceptions still present in the educational context, which tend to render Indigenous peoples invisible or stereotyped. In this process, the study draws on the theoretical contributions of authors such as Castro-Gómez (2005), Mendes (2012), Paraquett

(2010), Sousa Santos (2018), and Walsh (2013). The research is based on the understanding that textbooks play an important role in shaping children's cultural, ethnic, and social perceptions, influencing not only the content they learn, but also the ways they perceive others and themselves. In this sense, the article discusses how certain recurring images in these materials may reinforce crystallized views about Indigenous peoples or serve as possibilities for problematization and the construction of new perspectives on cultural diversity. As an example, the study uses the painting *The First Mass in Brazil*, by Victor Meirelles, frequently reproduced in teaching materials, understood as an imagetic element capable of provoking reflections on power relations, coloniality, and the historical processes of cultural imposition present in the formation of Brazilian society. Thus, the study seeks to contribute to a more critical, plural, and culturally diverse education.

**Keywords:** Coloniality. Indigenous Peoples. Textbook. Childhood.

## **INTRODUÇÃO**

As representações dos povos indígenas nos livros didáticos destinados às crianças do Ensino Fundamental ainda constituem uma discussão necessária no campo educacional, sobretudo porque muitos desses materiais continuam reproduzindo visões estereotipadas, homogêneas e marcadas por perspectivas eurocêntricas. Mais do que instrumentos de transmissão de conteúdos, os livros didáticos exercem papel significativo na formação das percepções culturais, étnicas e sociais das crianças, influenciando não apenas aquilo que aprendem, mas também as formas como passam a perceber o outro e a si mesmas. Nesse contexto, torna-se fundamental refletir sobre os discursos e imagens presentes nesses materiais, considerando seus impactos na construção de imaginários sociais acerca dos povos indígenas.

Diante disso, este trabalho propõe uma reflexão sobre as representações indígenas presentes nos livros didáticos, discutindo de que maneira determinadas imagens e abordagens recorrentes podem reforçar perspectivas coloniais ou, ao contrário, servir como possibilidade de problematização e construção de novos olhares sobre a diversidade cultural. Parte-se do pressuposto de que muitas dessas representações ainda estão vinculadas a uma lógica eurocêntrica, responsável por naturalizar determinadas formas de conhecimento e silenciar outras epistemologias e modos de existência historicamente marginalizados.

Nesse sentido, o estudo fundamenta-se em uma abordagem bibliográfica, dialogando com perspectivas interculturais e decoloniais a partir das contribuições de

Santiago Castro-Gómez (2005), Edleise Mendes (2012), Marcia Paraquett (2010), Boaventura de Sousa Santos (2018) e Catherine Walsh (2013). As discussões desses autores permitem compreender como determinadas epistemologias foram historicamente legitimadas como universais, enquanto outros saberes foram desvalorizados ou invisibilizados no contexto escolar. Para Walsh (2013) e Paraquett (2010), torna-se necessário promover fissuras nos discursos hegemônicos, possibilitando a valorização de múltiplas narrativas e experiências culturais. Mendes (2012), por sua vez, defende uma educação intercultural baseada no diálogo entre diferentes culturas, enquanto Castro-Gómez (2005) problematiza a lógica colonial responsável pela produção de hierarquizações entre sujeitos e saberes.

Além da discussão teórica, utiliza-se como elemento de problematização a obra *A Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles, frequentemente reproduzida em materiais didáticos. A imagem é compreendida, neste trabalho, não apenas como ilustração histórica, mas como um elemento imagético capaz de suscitar reflexões acerca das relações de poder, da colonialidade e dos processos de imposição cultural presentes na formação da sociedade brasileira. Assim, busca-se contribuir para reflexões sobre a importância de abordagens interculturais e decoloniais nos materiais didáticos, valorizando representações mais plurais, críticas e comprometidas com a diversidade cultural.

## **OS INDÍGENAS NOS LIVROS DIDÁTICOS**

Um fazer pedagógico decolonial combate discriminações e valoriza identidades, ancestralidades e conhecimentos historicamente marginalizados, rompendo com um pensamento cartesiano que, ao longo do tempo, separou razão e sensibilidade, corpo e conhecimento, legitimando apenas determinados modos de saber. Propõe-se, assim, a construção de um espaço educativo fundamentado no respeito às diferentes formas de saber, ser e viver, reconhecendo, por exemplo, os conhecimentos indígenas sobre a natureza, os saberes afro-brasileiros ligados à ancestralidade e à coletividade, as tradições orais e outras maneiras de interpretar o mundo. Trata-se, portanto, de reconhecer a pluralidade humana a partir de uma perspectiva curricular mais inclusiva.

Segundo Chartier (2002), os textos e imagens produzem sentidos e influenciam interpretações, uma vez que a compreensão do leitor está diretamente relacionada às

representações culturais e sociais que circulam em determinado contexto. Dessa forma, as maneiras de representar o mundo não são neutras, mas atravessadas pelos interesses dos grupos que as produzem. Nessa perspectiva, Bittencourt (1997) destaca que as imagens presentes nos livros didáticos não devem ser entendidas apenas como ilustrações, mas como recursos pedagógicos capazes de construir interpretações sobre a História. Mais do que representar o período colonial, determinadas imagens carregam visões de mundo, escolhas ideológicas e modos específicos de representar os povos indígenas e a colonização brasileira.

Ressalta-se, contudo, que não existe livro didático ideal (TÍLIO, 2008). Esses materiais sempre necessitarão de revisões e reorganizações por parte dos docentes. O problema está, muitas vezes, no uso mecânico e acrítico desse instrumento, fator que contribui para a naturalização de determinadas ideologias e narrativas históricas. Sobre a importância de materiais didáticos comprometidos com perspectivas interculturais, Mendes (2012, p. 374-375) afirma:

O que advogo, portanto, é a necessidade de que os materiais promovam experiências de contato entre os mundos culturais em interação, seja através do incentivo ao confronto positivo de modos de ser e de viver em sociedade [...].

Nesse sentido, as contribuições de Rezende (2020) e Matos (2014) evidenciam a necessidade de problematizar discursos e imagens que ainda reproduzem vestígios de uma lógica eurocêntrica, historicamente constituída, responsável por naturalizar determinadas visões de mundo em detrimento de outras. Assim, superar abordagens eurocênicas não significa apenas revisar conteúdos, mas incorporar múltiplas vozes, narrativas e experiências historicamente marginalizadas, especialmente as dos povos indígenas.

Dessa forma, torna-se urgente uma reflexão crítica sobre as representações presentes nos livros didáticos, considerando que esses materiais não apenas transmitem conteúdos, mas também produzem sentidos sobre os sujeitos e suas culturas. Para exemplificar essa discussão, trazemos a obra *A Primeira Missa no Brasil*, de Victor Meirelles, frequentemente reproduzida em livros didáticos brasileiros para representar a chegada dos portugueses ao território brasileiro ou o período colonial. A recorrência dessa imagem evidencia como determinadas narrativas sobre a colonização foram naturalizadas ao longo do tempo, muitas vezes apresentadas de maneira harmoniosa e unilateral.

Figura 1: A Primeira Missa no Brasil



Fonte: MEIRELLES, Victor. A Primeira Missa no Brasil, 1860. Disponível em: Wikimedia Commons. Acesso em: 23 maio 2026.

Entretanto, a questão não está necessariamente na presença da obra nesses materiais, mas na forma como ela é apresentada e problematizada em sala de aula. Mais do que observá-la como simples ilustração histórica, é fundamental refletir sobre as narrativas que a pintura reforça e os silenciamentos que carrega. Em uma leitura superficial, os povos indígenas aparecem em posição secundária e passiva, enquanto os colonizadores ocupam lugar central e dominante, reforçando ideias de civilização, progresso e salvação dos chamados povos “primitivos”. Além disso, a pintura suaviza conflitos, violências e imposições culturais vivenciadas pelos povos originários, contribuindo para a consolidação de uma visão eurocêntrica da história.

Nesse sentido, problematizar essa obra significa possibilitar que os estudantes compreendam que toda representação histórica é atravessada por interesses, escolhas e visões de mundo. Não se trata de defender a retirada da pintura dos livros didáticos, mas de promover uma leitura crítica sobre as narrativas construídas acerca da colonização brasileira. Afinal, Victor Meirelles, ligado à Academia Imperial de Belas Artes, produziu a obra dentro de um projeto de construção da identidade nacional influenciado por padrões estéticos europeus.

Os livros didáticos e algumas práticas escolares ainda reproduzem vestígios de uma lógica colonial marcada por silenciamentos e representações limitadas acerca dos povos indígenas e afro-brasileiros, o que dificulta a efetivação dos princípios da Lei nº 11.645/2008, responsável por tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras. Embora a legislação represente importantes avanços, ainda se faz necessário ampliar abordagens críticas capazes de questionar representações cristalizadas e ampliar a visibilidade de diferentes sujeitos históricos.

Nessa direção, Paulo Freire (1993) defende uma educação baseada no diálogo crítico entre culturas, reconhecendo a importância dos saberes ancestrais na construção do conhecimento. De maneira semelhante, Grupioni (1995, p. 425) afirma que: “Os livros didáticos produzem a mágica de fazer aparecer e desaparecer os índios na história do Brasil.” Tal reflexão evidencia como determinados materiais ainda apresentam os povos indígenas apenas como sujeitos do passado, dificultando a compreensão de sua presença e atuação na sociedade contemporânea.

Catherine Walsh (2013) destaca que as práticas pedagógicas decoloniais estão vinculadas aos processos de resistência dos povos originários e afrodescendentes diante da colonialidade, articulando memória, identidade e luta como formas de existência e produção de conhecimento. Já Boaventura de Sousa Santos (2018) argumenta que as epistemologias do Sul denunciam os processos de invisibilização de saberes não reconhecidos pela racionalidade moderna ocidental. Assim, refletir criticamente sobre as representações presentes nos livros didáticos implica reconhecer a necessidade de ampliar espaços para diferentes narrativas, experiências e formas de conhecimento historicamente silenciadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Para o educador Paulo Freire (1993), a pedagogia é essencial, uma vez que ela permite traçar caminhos para ler criticamente o mundo e intervir na reinvenção da sociedade. Para isso, ele fala sobre a necessidade de uma rebelião na práxis pedagógica para agir politicamente. Essa insurgência educativa não está pautada na transmissão dos conhecimentos eurocêntricos, que dissimulam as verdades e valorizam histórias enquanto comemorações que marcam o calendário escolar. A nova demanda educacional, segundo Freire (1993), deve fazer com que os

estudantes conheçam as realidades para transformá-las, assim, seremos capazes de afrontar a opressão e proporcionar uma humanização racional que respeita o outro e a si mesmo, vendo suas histórias, também, sendo contadas nos espaços educativos, pois não é ser melhor que o outro ou deixar de ser “eu”, mas, coexistir com o “outro” para uma emancipação epistêmica. Nesse sentido, o diálogo crítico entre culturas ancestrais favorece processos transculturais nos quais os sujeitos “[...] se educam em comunhão, mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 1993, p. 79)

Diante do exposto, evidencia-se a importância de uma postura crítica diante dos materiais didáticos, especialmente no que se refere às representações dos povos indígenas. Tais materiais, longe de serem neutros, participam ativamente da construção de percepções e, por isso, demandam uma leitura atenta e problematizadora. Nesse sentido, pensar a educação a partir de uma perspectiva intercultural implica reconhecer a diversidade de saberes, histórias e modos de vida, promovendo o respeito e o diálogo entre diferentes culturas. Mais do que transmitir conteúdos, trata-se de contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e valorizar as diferenças, rompendo com visões estereotipadas e excludentes.

É nesse sentido que Matos (2014) destaca a importância de fomentar, nos estudantes, o letramento crítico, de modo que sejam capazes de compreender a realidade social e reconhecer processos de alienação que, muitas vezes, passam despercebidos. Nessa perspectiva, o material didático não pode ser entendido como um recurso neutro, pois ainda se configura, em muitos casos, como um artefato de poder marcado por uma lógica eurocêntrica, já que grande parte desses materiais é produzida por instituições que acabam por silenciar aspectos da realidade social e reforçar narrativas construídas por poucos, e não pela diversidade de sujeitos que compõem a sociedade.

Nesse contexto, torna-se essencial contribuir para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos, capazes de reconhecer, valorizar e produzir outras narrativas, ampliando as possibilidades de compreensão histórica e cultural para além dos referenciais hegemônicos. Trata-se, portanto, de um movimento que busca não apenas revisar conteúdos, mas promover uma educação mais sensível à diversidade e comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e plural.

## REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, Circe Maria F. *O Saber Histórico na Sala de Aula*. São Paulo, Editora Contexto, 1997.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 16 maio 2026.

CASTRO-GÓMEZ, S. *Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”*. In: LANDER, E. (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciencias sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Coleccion Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 80-87.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural. Entre Práticas e Representações*; tradução de Maria Manuela Galharda. 2.ed. Difel-Difusão, 2002, p.121-139.

FREIRE, Paulo, 1993. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

GARCÍA MARTÍNEZ, A.; ESCARBAJAL FRUTOS, A.; ESCARBARAL DE HARO, A. *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson, 2007.

GRUPIONI, Luis Donizeti Benzi. *Livros didáticos e fontes de informação sobre as sociedades indígenas no Brasil*. In: SILVA, Aracy Lopez da Silva; GRUPIONI Donisetti Benzi, (Org.). *A questão indígena na sala de aula. Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC, 1995, p. 407-419.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. *Formação intercultural de professores de espanhol e materiais didáticos*, Revista Abehache, nº 6, p.165-185, 1º semestre de 2014.

MENDES, Edleise. *Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2*. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (Orgs.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 355- 378.

PARAQUETT, Marcia. *Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros*. In: COSTA, E. G. M; BARROS, C. S (Orgs.). *Coleção explorando o ensino*. Brasília: Ministério da Educação, 2010, p. 137-156.

REZENDE, T. F.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, R. R.; SABOTA, B.; ROSA-DA-SILVA, V.; SOUSA, L. P. Q. *Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende*. GLAUKS (UFV), v. 20, p. 15-27, 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introducción a las Epistemologías del Sur*. In: MENESES, Maria Paula; BIDASECA, Karina Andrea (Orgs.). *Epistemologías del Sur*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais - CES, 2018, p. 25-61.

TÍLIO, Rogério. *O papel do livro didático no ensino de língua estrangeira*, Revista eletrônica do Instituto Humanidades, v. 7, n.26, 2008.

WALSH, Catherine. *Lo pedagógico y lo decolonial: entretrejiendo caminos*. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23-68.

## LEITURA, ESCRITA E TECNOLOGIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

 DOI: 10.5281/zenodo.20852026

### **Andréia Aparecida Lopes**

*Formação: Letras/Francês, Pedagogia. Especialização em Psicopedagogia Institucional, Gestão Escolar e mestranda em Formação de Professores pela FUNIBER. Professora efetiva dos anos iniciais da Rede Municipal de Juiz de Fora.*

*E-mail: [andreaaparecidalopes53@gmail.com](mailto:andreaaparecidalopes53@gmail.com)*

### **Cleonice Alves Vieira**

*Formação: Letras/ português e inglês. Pedagogia e Educação especial. Pós-graduação: Inspeção escolar e educação inclusiva. Mestranda formação de professores- Funiber/ Uneatlantico. Professora efetiva na rede municipal de Juiz de Fora e estadual de Minas Gerais.*

*E-mail: [alvescleo@hotmail.com](mailto:alvescleo@hotmail.com)*

### **Jaqueline Martins Pires**

*Formação: pedagogia/educação especial. Especialização: educação inclusiva Mestranda formação de professores - Funiber/Uneatlantico. Professora efetiva na rede municipal de Juiz de fora MG*

*E-mail [jaquemartins2016@hotmail.com](mailto:jaquemartins2016@hotmail.com)*

### **Fernanda Feliciano de Almeida Sales**

*Formação: Normal Superior/ bacharela em biblioteconomia. Especialização: Psicopedagogia Institucional /Atendimento Educacional Especializado e Educação Especial. Mestranda formação de professores - Funiber / Uneatlantico Professora efetiva da rede municipal de Juiz de Fora.*

*E-mail: [nandinhafeliciano@yahoo.com.br](mailto:nandinhafeliciano@yahoo.com.br)*

## **RESUMO**

O presente artigo discute as relações entre leitura, escrita e tecnologias digitais no contexto da formação de professores, considerando os desafios e as possibilidades que emergem na contemporaneidade educacional. Em uma sociedade marcada pela presença constante das tecnologias e pela circulação acelerada de informações, as práticas de leitura e escrita passam por significativas transformações, exigindo novas formas de mediação pedagógica e de construção do conhecimento. Nesse cenário, o papel do professor torna-se ainda mais relevante, sobretudo no desenvolvimento de práticas críticas, reflexivas e dialógicas capazes de promover o uso consciente das tecnologias no ambiente educacional. A pesquisa possui abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e reflexivo, fundamentando-se em autores que discutem educação, linguagem, cultura digital e formação docente. Ao longo da discussão, evidencia-se que as tecnologias, quando utilizadas de maneira crítica e pedagogicamente intencional, podem contribuir para a ampliação das práticas de leitura e escrita, favorecendo a participação, a autoria e a construção colaborativa do conhecimento. Contudo, o estudo também aponta desafios relacionados à formação docente, à exclusão digital, ao excesso de informações e à necessidade de desenvolvimento de competências críticas diante das mídias e plataformas digitais. Conclui-se que pensar a formação de professores na contemporaneidade implica compreender as tecnologias não apenas como ferramentas técnicas, mas como elementos que atravessam a experiência humana, os modos de aprender, comunicar e interpretar o mundo, exigindo práticas educativas mais humanizadas, críticas e contextualizadas.

**Palavras-chave:** Leitura. Escrita. Tecnologias digitais. Formação de professores. Educação.

## **ABSTRACT**

This article discusses the relationship between reading, writing, and digital technologies in the context of teacher education, considering the challenges and possibilities that emerge in contemporary education. In a society marked by the constant presence of technologies and the accelerated circulation of information, reading and writing practices undergo significant transformations, requiring new forms of pedagogical mediation and knowledge construction. In this context, the role of the teacher becomes even more relevant, especially in the development of critical, reflective, and dialogical practices capable of promoting the conscious use of technologies in educational environments. The research adopts a qualitative, bibliographic, and reflective approach, based on authors who discuss education, language, digital culture, and teacher education. Throughout the discussion, it becomes evident that technologies, when used critically and with pedagogical intentionality, can contribute to the expansion of reading and writing practices, encouraging participation, authorship, and collaborative knowledge construction. However, the study also points out challenges related to teacher education, digital exclusion, information overload, and the need to develop critical skills regarding digital media and platforms. It is concluded that thinking about teacher education in contemporary times implies understanding technologies not only as technical tools, but also as elements that permeate human experience, ways of learning, communicating, and interpreting the world, demanding more humanized, critical, and contextualized educational practices.

**Keywords:** Reading. Writing. Digital technologies. Teacher education. Education.

## **INTRODUÇÃO**

A contemporaneidade é marcada por profundas transformações nas formas de comunicação, interação e produção do conhecimento, impulsionadas, sobretudo, pelo avanço das tecnologias digitais. Nesse contexto, as práticas de leitura e escrita passam por constantes ressignificações, exigindo dos sujeitos novas competências interpretativas, comunicacionais e reflexivas diante da intensa circulação de informações presente na cultura digital. A escola, enquanto espaço formativo e social, encontra-se diretamente atravessada por essas mudanças, o que demanda novas perspectivas pedagógicas e novos modos de compreender os processos educativos.

Diante desse cenário, pensar a formação de professores torna-se fundamental, especialmente no que se refere à capacidade de integrar criticamente as tecnologias às práticas pedagógicas. Mais do que utilizar recursos digitais de maneira instrumental, torna-se necessário refletir sobre os impactos das tecnologias nos modos de aprender, ensinar, interpretar e produzir sentidos. Assim, leitura e escrita deixam de ser compreendidas apenas em sua dimensão tradicional e passam a envolver múltiplas linguagens, diferentes plataformas e novas formas de interação mediadas pelo ambiente digital.

Além disso, as tecnologias digitais têm provocado mudanças significativas nas relações entre sujeitos, conhecimento e linguagem, influenciando diretamente os processos de ensino e aprendizagem. A presença constante das mídias digitais, das redes sociais e das plataformas virtuais exige do professor uma postura crítica e reflexiva diante das potencialidades e dos desafios que emergem nesse contexto. Entre tais desafios, destacam-se a exclusão digital, o excesso de informações, a superficialidade das leituras e a necessidade de formação continuada capaz de acompanhar as transformações contemporâneas.

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo discutir as relações entre leitura, escrita e tecnologias digitais no contexto da formação de professores, buscando compreender os desafios e as possibilidades pedagógicas presentes na educação contemporânea. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e reflexivo, fundamentada em autores que discutem educação, cultura digital, linguagem e formação docente.

Ao longo do trabalho, busca-se refletir sobre a importância de práticas pedagógicas críticas e humanizadas que compreendam as tecnologias não apenas

como ferramentas técnicas, mas como elementos constitutivos das experiências humanas e educativas. Dessa forma, pretende-se contribuir para o debate acerca da formação de professores diante das novas demandas educacionais e sociais produzidas pela cultura digital.

## **LEITURA E ESCRITA NA CONTEMPORANEIDADE**

As práticas de leitura e escrita sempre estiveram relacionadas às transformações históricas, culturais e sociais vivenciadas pela humanidade. Entretanto, na contemporaneidade, marcada pelo avanço acelerado das tecnologias digitais, essas práticas passaram a assumir novos significados, formas e dinâmicas. A expansão da internet, das redes sociais e das plataformas digitais alterou significativamente os modos de acesso à informação, de comunicação e de produção do conhecimento, impactando diretamente os processos educativos e as relações com a linguagem.

Nesse contexto, a leitura deixa de ocorrer exclusivamente em suportes impressos e passa a acontecer em múltiplos ambientes digitais, atravessados por hipertextos, imagens, vídeos, áudios e diferentes linguagens multimodais. Da mesma forma, a escrita também assume novas características, tornando-se mais interativa, dinâmica e colaborativa. Tais mudanças exigem dos sujeitos competências que ultrapassam a simples decodificação de palavras, demandando capacidades críticas, interpretativas e reflexivas diante do grande volume de informações que circula diariamente nos meios digitais.

Segundo Lévy (1999), as tecnologias digitais produzem novas formas de construção coletiva do conhecimento, reorganizando os modos de interação humana e de compartilhamento de saberes. Nesse cenário, a inteligência coletiva passa a ocupar lugar central nas experiências contemporâneas, possibilitando processos colaborativos de aprendizagem e comunicação. Contudo, o acesso ampliado às informações não garante, por si só, uma formação crítica dos sujeitos, tornando indispensável o desenvolvimento de práticas educativas que favoreçam a reflexão e a interpretação consciente das informações consumidas.

Além disso, Chartier (1998) destaca que as transformações nos suportes de leitura influenciam diretamente as formas de apropriação do texto e os modos de construção de sentido. A leitura em ambientes digitais, muitas vezes marcada pela

velocidade, fragmentação e dispersão, apresenta desafios importantes relacionados à concentração, à profundidade interpretativa e à capacidade analítica dos leitores.

Dessa maneira, a escola e os professores assumem papel fundamental na mediação dessas práticas, contribuindo para a formação de leitores críticos e capazes de dialogar com as múltiplas linguagens presentes na cultura digital.

No campo educacional, tais mudanças exigem uma revisão das práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdos. Torna-se necessário pensar estratégias que articulem leitura, escrita e tecnologias de forma significativa, favorecendo a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento.

Nesse sentido, as práticas de leitura e escrita mediadas pelas tecnologias podem ampliar possibilidades de autoria, criatividade, diálogo e produção colaborativa, desde que estejam fundamentadas em intencionalidade pedagógica e reflexão crítica.

Assim, compreender as relações entre leitura, escrita e tecnologias implica reconhecer que a linguagem ocupa papel central na constituição das experiências humanas e educativas. Mais do que ferramentas técnicas, as tecnologias digitais atravessam modos de pensar, interpretar e se relacionar com o mundo, exigindo novas formas de atuação pedagógica e novos desafios para a formação de professores na contemporaneidade.

## **TECNOLOGIAS DIGITAIS E EDUCAÇÃO**

O avanço das tecnologias digitais tem provocado mudanças significativas nas diferentes dimensões da sociedade contemporânea, influenciando modos de comunicação, relações sociais, produção do conhecimento e práticas educativas. No contexto educacional, as tecnologias passaram a ocupar espaço cada vez mais presente nos processos de ensino e aprendizagem, ampliando possibilidades pedagógicas, mas também evidenciando desafios relacionados à formação docente, à inclusão digital e ao uso crítico das mídias e plataformas digitais.

A presença das tecnologias na educação não pode ser compreendida apenas sob uma perspectiva instrumental ou técnica. Mais do que ferramentas de apoio, elas interferem diretamente nas formas de aprender, ensinar, interagir e construir sentidos. Nesse contexto, Kenski (2012) afirma que as tecnologias modificam não apenas os recursos utilizados na educação, mas também as relações estabelecidas entre

sujeitos, conhecimento e linguagem. Assim, pensar a educação contemporânea implica compreender as transformações produzidas pela cultura digital nos processos educativos.

Ao mesmo tempo, as tecnologias digitais ampliam possibilidades de acesso à informação e favorecem práticas pedagógicas mais interativas, colaborativas e participativas. Plataformas virtuais, ambientes digitais de aprendizagem, recursos audiovisuais e ferramentas de comunicação instantânea permitem novas experiências educativas, aproximando professores e estudantes de diferentes formas de construção do conhecimento. Moran (2015) destaca que as tecnologias podem contribuir para metodologias mais dinâmicas e centradas na participação ativa dos estudantes, favorecendo a autonomia e o protagonismo no processo de aprendizagem.

Entretanto, o uso das tecnologias na educação também apresenta importantes desafios. O excesso de informações disponíveis, a superficialidade das leituras em ambientes digitais e a disseminação de conteúdos sem verificação crítica evidenciam a necessidade de formação para o uso consciente das mídias digitais. Além disso, a desigualdade no acesso às tecnologias ainda representa uma realidade presente em muitos contextos educacionais, especialmente nas escolas públicas, dificultando a democratização dos recursos tecnológicos e ampliando processos de exclusão digital.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de superação de práticas pedagógicas que utilizam as tecnologias apenas como reprodução de métodos tradicionais de ensino. A simples inserção de equipamentos tecnológicos no ambiente escolar não garante inovação pedagógica ou melhoria na aprendizagem. Nesse sentido, torna-se fundamental que o professor desenvolva competências críticas e pedagógicas capazes de integrar as tecnologias de maneira significativa aos processos educativos.

Dessa forma, as tecnologias digitais podem contribuir para práticas educativas mais criativas, dialógicas e reflexivas quando articuladas a propostas pedagógicas intencionais e contextualizadas. Isso exige compreender que a educação contemporânea não se reduz à utilização de recursos tecnológicos, mas envolve a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente as informações, produzir conhecimentos e atuar de maneira ética e consciente na sociedade digital.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES DIANTE DAS NOVAS DEMANDAS EDUCACIONAIS**

As transformações provocadas pela cultura digital têm exigido novas perspectivas para a formação de professores, especialmente diante das mudanças nos modos de aprender, comunicar e produzir conhecimento na contemporaneidade. Nesse cenário, o trabalho docente passa a demandar competências que ultrapassam o domínio técnico de conteúdos, envolvendo também capacidades críticas, reflexivas e pedagógicas relacionadas ao uso das tecnologias nos processos educativos.

A formação de professores, portanto, precisa considerar os desafios impostos pelas novas linguagens e pelas múltiplas formas de interação presentes na sociedade digital. Não se trata apenas de ensinar o uso de ferramentas tecnológicas, mas de promover uma compreensão mais ampla acerca dos impactos das tecnologias na constituição das relações humanas, nos processos de aprendizagem e nas formas de construção do conhecimento. Assim, a formação docente assume papel fundamental na construção de práticas pedagógicas capazes de dialogar com as demandas contemporâneas sem perder de vista a dimensão humana da educação.

Segundo Nóvoa (1992), a formação de professores deve ser compreendida como um processo contínuo de construção da identidade docente, articulando experiência, reflexão e prática pedagógica. Nesse sentido, pensar a formação docente na contemporaneidade implica reconhecer que o professor não é apenas transmissor de conteúdos, mas mediador de experiências de aprendizagem, responsável por estimular o pensamento crítico, a autonomia e a participação dos estudantes.

Além disso, Freire (1996) destaca que ensinar exige reflexão crítica sobre a prática, diálogo e compromisso ético com a formação humana. Tal compreensão torna-se ainda mais relevante em um contexto marcado pela presença constante das tecnologias digitais e pela circulação acelerada de informações. O professor, diante desse cenário, precisa desenvolver uma postura investigativa e crítica, capaz de problematizar os usos das tecnologias e promover práticas educativas significativas e emancipadoras.

Outro aspecto importante refere-se à necessidade de formação continuada. As constantes mudanças tecnológicas exigem atualização permanente dos profissionais da educação, tanto em relação às ferramentas digitais quanto às metodologias pedagógicas capazes de favorecer processos de ensino e aprendizagem mais

participativos e contextualizados. Entretanto, muitos professores ainda enfrentam dificuldades relacionadas à falta de acesso a recursos tecnológicos, ausência de formação específica e precarização das condições de trabalho, fatores que impactam diretamente a efetivação de práticas pedagógicas inovadoras.

Dessa forma, a formação de professores diante das novas demandas educacionais deve buscar equilíbrio entre tecnologia, criticidade e humanização. Mais do que adaptar-se às exigências técnicas da cultura digital, torna-se necessário desenvolver práticas educativas que favoreçam o diálogo, a interpretação crítica da realidade e a construção coletiva do conhecimento. Assim, as tecnologias podem deixar de ser apenas instrumentos operacionais e passar a contribuir efetivamente para uma educação mais reflexiva, democrática e significativa.

## **POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS E DESAFIOS NO USO DAS TECNOLOGIAS**

As tecnologias digitais, quando integradas de maneira crítica e intencional às práticas educativas, podem ampliar significativamente as possibilidades de ensino e aprendizagem. Recursos como plataformas virtuais, aplicativos educacionais, ambientes colaborativos, vídeos, podcasts e ferramentas interativas permitem diversificar metodologias, estimular a participação dos estudantes e favorecer novas formas de construção do conhecimento. Nesse contexto, a leitura e a escrita passam a ocorrer em múltiplos espaços e linguagens, ampliando as experiências educativas e aproximando a escola da realidade vivenciada pelos estudantes.

Uma das principais potencialidades das tecnologias na educação está relacionada à ampliação da autoria e da participação dos alunos nos processos de aprendizagem. Diferentemente de práticas pedagógicas centradas apenas na transmissão de conteúdos, os recursos digitais possibilitam maior interação, colaboração e produção coletiva do conhecimento. Os estudantes deixam de ocupar exclusivamente uma posição passiva e passam a participar de maneira mais ativa na construção das atividades, pesquisas e produções textuais.

Além disso, as tecnologias podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Recursos multimodais favorecem diferentes formas de aprendizagem, permitindo que imagens, vídeos, sons e textos sejam articulados nos processos educativos. Isso amplia as possibilidades de

compreensão dos conteúdos e favorece experiências mais dinâmicas e significativas no ambiente escolar.

Entretanto, apesar das potencialidades apresentadas, o uso das tecnologias na educação também envolve importantes desafios. Entre eles, destaca-se a desigualdade no acesso aos recursos tecnológicos, realidade ainda presente em muitos contextos educacionais brasileiros. A exclusão digital limita a participação de estudantes e professores nas práticas mediadas pelas tecnologias, aprofundando desigualdades sociais e educacionais já existentes.

Outro desafio refere-se à superficialidade das informações consumidas nos ambientes digitais. A velocidade de circulação dos conteúdos, associada ao excesso de estímulos presentes nas redes sociais e plataformas digitais, pode dificultar processos de leitura mais aprofundados, críticos e reflexivos. Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola desenvolva práticas voltadas à formação crítica dos estudantes, favorecendo a análise, interpretação e problematização das informações acessadas nos meios digitais.

Também merece destaque a necessidade de formação adequada dos professores para utilização pedagógica das tecnologias. Muitas vezes, os recursos digitais são inseridos no ambiente escolar sem planejamento ou sem reflexão acerca de suas finalidades educativas, resultando apenas na reprodução de práticas tradicionais em novos suportes tecnológicos. Dessa maneira, o desafio não consiste apenas em utilizar tecnologias, mas em integrá-las de forma significativa, crítica e coerente aos objetivos pedagógicos.

Assim, pensar as possibilidades pedagógicas das tecnologias implica reconhecer tanto seu potencial transformador quanto os limites e desafios presentes na realidade educacional. Mais do que incorporar ferramentas digitais ao cotidiano escolar, torna-se necessário construir práticas educativas que promovam autonomia, criticidade, diálogo e formação humana diante das exigências da sociedade contemporânea.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir das discussões desenvolvidas ao longo deste artigo, foi possível compreender que as relações entre leitura, escrita e tecnologias digitais ocupam lugar central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente no contexto da

formação de professores. As transformações produzidas pela cultura digital modificaram significativamente os modos de comunicação, aprendizagem e produção do conhecimento, exigindo novas perspectivas pedagógicas e novos desafios para a atuação docente.

Nesse cenário, evidenciou-se que as tecnologias digitais não devem ser compreendidas apenas como ferramentas técnicas inseridas no ambiente escolar, mas como elementos que atravessam as experiências humanas, os modos de interação social e as formas de construção de sentidos. Assim, leitura e escrita assumem novas configurações na contemporaneidade, exigindo práticas educativas capazes de articular criticidade, reflexão e participação ativa dos estudantes diante da intensa circulação de informações nos ambientes digitais.

O estudo também permitiu identificar que a formação de professores desempenha papel fundamental na construção de práticas pedagógicas significativas e contextualizadas. Mais do que dominar recursos tecnológicos, o professor necessita desenvolver competências críticas e reflexivas que possibilitem integrar as tecnologias aos processos educativos de maneira ética, consciente e humanizada. Nesse sentido, a formação docente contínua torna-se indispensável diante das constantes transformações sociais e tecnológicas presentes na sociedade contemporânea.

Além das potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais, também foram discutidos desafios relacionados à exclusão digital, à superficialidade das informações consumidas nos meios digitais e à reprodução de práticas tradicionais de ensino mediadas apenas por novos recursos tecnológicos. Tais questões evidenciam que a presença das tecnologias, por si só, não garante inovação pedagógica ou melhoria nos processos de aprendizagem, sendo necessária uma utilização fundamentada em intencionalidade educativa e compromisso com a formação crítica dos sujeitos.

Por fim, conclui-se que pensar a educação contemporânea implica compreender que leitura, escrita e tecnologias estão profundamente interligadas aos processos de formação humana e construção do conhecimento. Dessa forma, torna-se necessário fortalecer práticas educativas que promovam diálogo, autonomia, criticidade e participação, contribuindo para uma educação mais democrática, reflexiva e significativa diante das demandas da cultura digital.

## REFERÊNCIAS

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: UNESP, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG, 2015.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SANTAELLA, Lucia. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

## O PODER É DESIGUALDADE UMA REFLEXÃO SOBRE ORIGEM E CONTEMPORANEIDADE

 DOI: 10.5281/zenodo.20852183

**Ivan de Souza Junior**

*Doutorando em educação pela integralize corporation, pós graduado em ciências humanas e sociais aplicadas e mundo do trabalho pela universidade federal do piauí (UFPI), graduado em filosofia pela universidade federal de são joão del rei (UFSJ), campo de atuação rede municipal de juiz de fora no ensino básico, e professor tutor da universidade federal do rio grande do sul pela universidade aberta do Brasil, no curso inovar para incluir. Endereço Eletrônico: juniorsouza1939@hotmail.com*

**Sabrina Simeão da Silva**

*Sou professora da Educação Básica na Prefeitura de Juiz de Fora. Licenciada em Pedagogia Plena pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), desenvolve sua atuação com foco nos processos de ensino e aprendizagem na educação pública.*

*Atualmente, cursa a licenciatura em História também pela UFJF, ampliando suas áreas de formação e aprofundando seu interesse pelas discussões contemporâneas no campo educacional e histórico. Endereço Eletrônico :*

*sabrina\_simeao@hotmail.com*

### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir, à luz da filosofia de Michel Foucault, sobre a produção e a manutenção da desigualdade social enquanto efeito das relações de poder. Parte-se da compreensão de que a desigualdade não se reduz a uma má distribuição de recursos, mas é construída e legitimada por práticas discursivas, dispositivos institucionais e formas de subjetivação que moldam comportamentos, saberes e posições sociais. Com base em uma metodologia de análise bibliográfica e abordagem qualitativa, o trabalho se desenvolve a partir da obra *Microfísica do poder* (2004) e, de modo complementar, *Vigiar e punir* (1999) e *A verdade e as formas jurídicas* (2002), problematizando os mecanismos que naturalizam a exclusão e regulam o acesso às oportunidades. O estudo evidencia que o poder, enquanto rede capilar e produtiva, atua na constituição dos sujeitos e na organização social, reproduzindo desigualdades por meio de normas, discursos e práticas que definem o que é válido, legítimo e permitido. Com isso, o trabalho convida a uma reflexão filosófica sobre os fundamentos que sustentam as relações sociais contemporâneas,

interrogando os modos pelos quais o poder configura os sujeitos, legitima desigualdades e organiza a vida coletiva sob formas específicas de normatividade.

**Palavras-chave:** Michel Foucault. Poder. Desigualdade. Subjetivação. Regimes de Verdade.

### **ABSTRACT**

This study aims to reflect, in light of Michel Foucault's philosophy, on the production and maintenance of social inequality as an effect of power relations. It starts from the understanding that inequality is not merely the result of poor resource distribution, but rather constructed and legitimized through discursive practices, institutional devices, and forms of subjectivation that shape behaviors, knowledge, and social positions. Based on a bibliographic analysis and a qualitative approach, the research is grounded in *Microphysics of Power* (2004) and, complementarily, *Discipline and Punish* (1999) and *Truth and Juridical Forms* (2002), problematizing the mechanisms that naturalize exclusion and regulate access to opportunities. The study shows that power, as a capillary and productive network, operates in the constitution of subjects and the organization of social life, reproducing inequalities through norms, discourses, and practices that define what is valid, legitimate, and permitted. Accordingly, the work invites a philosophical reflection on the foundations that sustain contemporary social relations, questioning the ways in which power configures subjects, legitimates inequalities, and organizes collective life under specific forms of normativity.

**Keywords:** Michel Foucault; Power; Inequality; Subjectivation; Regimes of Truth.

### **Introdução**

Michel Foucault (1926–1984) é um autor de referência nos estudos sobre poder e suas implicações nas estruturas sociais. Em suas obras, o filósofo analisa como o poder não se concentra apenas em instituições formais, mas circula por meio de relações hierárquicas que moldam comportamentos, discursos e formas de exclusão. De modo a exemplificar, em sua obra *Microfísica do poder* (1979), Foucault analisa como o poder se manifesta de modo descentralizado, atravessando instituições, discursos e práticas cotidianas, moldando subjetividades e estruturas sociais. Para Foucault, o poder opera na constituição de normas e padrões que se impõem sobre os indivíduos, criando mecanismos de dominação que tendem à naturalização e à perpetuação de desigualdades. Essa “lógica do poder” se expressa em contextos como o brasileiro, em que as relações de poder historicamente estabelecidas contribuem para manter um ciclo de continuidade das desigualdades sociais. Em sociedades marcadas por profundas assimetrias, como o Brasil, o poder atua silenciosamente por meio de discursos, instituições e práticas que beneficiam alguns

e subjugam muitos, consolidando uma estrutura que dificulta a mobilidade social.

O Brasil é frequentemente apontado como um dos países mais desiguais do mundo, conforme dados do *World Inequality Lab* (2021). Superar essa condição representa um dos maiores desafios para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A desigualdade social no país manifesta-se em múltiplas dimensões, como o local de moradia, a qualidade da educação, a cor da pele, o gênero, a renda e a posição ocupada no mercado de trabalho, e produz uma paralisia estrutural que atinge amplas parcelas da população. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a distribuição de renda no Brasil permanece extremamente desigual. O relatório de 2022 revelou que os 10% mais ricos concentram uma parte significativa da renda nacional, enquanto os 40% mais pobres recebem apenas uma fração. Essa disparidade compromete as possibilidades de equiparação social, uma vez que famílias de baixa renda enfrentam severas limitações de acesso a recursos e oportunidades que possibilitariam sua ascensão.

Os dados do IBGE também apontam para a transmissão intergeracional da desigualdade. Estudos mostram que as condições socioeconômicas dos pais têm um impacto direto na mobilidade dos filhos. Crianças de famílias de baixa renda tendem a permanecer nessa condição, em parte devido à falta de acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades de emprego, refletindo a perpetuação e continuidade de um sistema desigual enunciado por Foucault (2010). A Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) confirma que famílias de classes mais baixas enfrentam dificuldades em acumular bens e patrimônio, um fator que também contribui para a perpetuação da desigualdade e permanência nela, como aborda Foucault (2010).

Foucault (2010) define poder na condição de relacionamento estabelecida no seio da sociedade, configurando-se em diferentes cenários e usando de diversos mecanismos sociais, não apenas na estrutura governamental, mas propiciando uma hierarquia em vários seguimentos sociais impondo uma diferença entre classes que favorece alguns e mantém muitos a margem da sociedade – de forma a aumentar a desigualdade (Foucault, 1985). Logo, esse fenômeno multifacetado é influenciado por uma combinação de fatores econômicos, educacionais e sociais, conforme aponta os dados do IBGE. Tais dados são fundamentais para entender as dinâmicas sociais, evidenciando a necessidade de políticas públicas que visem à redução das desigualdades e à promoção de equidade social. Para tanto, a criação de programas que ampliem o acesso à educação de qualidade, à capacitação profissional e ao

mercado de trabalho é essencial para quebrar o ciclo estagnação e garantir oportunidades equitativas para todos os cidadãos, independentemente de sua origem socioeconômica.

As raízes dessas disparidades segundo Bulhan (1985), remontam ao período colonial. Nesse período, dinâmicas de exploração e exclusão eram reproduzidas gerando a perpetuação de uma forma implícita de controle que mantém desigualdades profundas na sociedade atual. Bulhan (1985) introduz para essa realidade - o conceito de uma nova forma “colonização moderna”.

Segundo Bulhan (1985) , políticas públicas voltadas para as populações em situação de vulnerabilidade social, embora importantes, ainda replicam padrões herdados do colonialismo, contribuindo para a perpetuação das desigualdades econômicas, sociais e culturais. Dialogando com o pensamento do autor supracitado Foucault (2013), Bulhan (1985) cita a estrutura de governo como uma pirâmide que mantém o poder pela disciplina e punição. Bulhan (1985) discorre sobre a forma como o aparelho do governo promove uma continuidade e perpetuação de dominação e manutenção de um sistema excludente. Quando colocamos esses autores em convergência entendemos que o atual sistema de governo não favorece em nada a mobilidade social ou sua equiparação visando superar a desigualdade. Para Foucault (1985) poder que marginaliza e paralisa boa parte da sociedade está centrado no controle da vida da população e nos acessos à saúde, educação, segurança. Nessas circunstâncias de controle, a intervenção do estado se dá em um contexto de fiscalização para garantir à ordem social, a hierarquia e o poder sobre a sociedade. Nesses moldes, a forma de exercício do poder contribui para que a desigualdade frequentemente beneficie um grupo em detrimento a outro, estabelecendo um paradigma de marginalização de um público mais vulnerável que fica a margem das políticas públicas - garantidoras de cuidados, proteção e oportunidades.

A persistência da desigualdade e a invisibilização de amplos grupos sociais suscitam questionamentos fundamentais sobre as estruturas que sustentam a ordem social. Não se trata apenas da ausência de oportunidades, mas de um sistema de poder que atua silenciosamente, condicionando os corpos, delimitando os acessos e naturalizando hierarquias. A partir dessa inquietação, este trabalho propõe-se a refletir sobre uma questão central: de que maneira as relações de poder, compreendidas à luz da filosofia de Michel Foucault, contribuem para a produção, legitimação e perpetuação da desigualdade social nas sociedades contemporâneas? Em vez de

restringir a análise a um contexto nacional específico, busca-se abordar essa problemática como expressão de uma lógica mais ampla, uma lógica que estrutura a vida social e configura os sujeitos segundo regimes de normalidade, exclusão e dominação. Inspirado pelo pensamento foucaultiano, este trabalho pretende analisar como o poder circula nas instituições, nos discursos e nas práticas, e de que forma essa circulação sustenta mecanismos de desigualdade persistentes.

Com efeito, as questões aqui propostas buscam compreender como as relações de poder, enquanto estruturas disseminadas e internalizadas, contribuem para a produção e perpetuação da desigualdade social. Mais do que situar o problema em um contexto histórico específico, trata-se de analisar, à luz do pensamento de Michel Foucault, como o poder se articula cotidianamente em discursos, instituições e práticas, moldando sujeitos e delimitando seus horizontes de ação. A partir dessa perspectiva, o presente trabalho pretende contribuir para o debate filosófico sobre a justiça e a exclusão, problematizando os modos como o poder opera de forma difusa e capilarizada na manutenção de hierarquias sociais e na limitação do acesso a direitos e oportunidades. Assim, propõe-se uma reflexão crítica acerca dos dispositivos de dominação que, mais do que externos, são incorporados pelos próprios sujeitos, reproduzindo estruturas que naturalizam a desigualdade.

## **Metodologia**

O presente trabalho adota uma abordagem teórico-filosófica, de natureza qualitativa, sustentada por uma revisão crítica da obra *Microfísica do Poder*, de Michel Foucault (2004). Trata-se de uma investigação conceitual, cuja finalidade é compreender como as relações de poder, enquanto dispositivos imanentes e capilarizados, operam na constituição e na manutenção das desigualdades sociais.

Inspirado pela perspectiva foucaultiana, este trabalho mobiliza uma análise interpretativa dos conceitos centrais desenvolvidos por Foucault, tais como *poder disciplinar*, *normalização*, *biopolítica* e *governamentalidade*, buscando responder às questões filosóficas delineadas na introdução: de que forma o poder atua na reprodução das hierarquias sociais? Seria possível pensar a justiça sem a problematização dos dispositivos que produzem sujeitos e delimitam suas possibilidades? A desigualdade é um fato dado ou uma construção histórica e estratégica?

A análise centra-se na leitura atenta e sistemática de *Microfísica do Poder*, complementada por outras obras do autor quando necessário para aprofundamento conceitual, como *Vigiar e Punir* (1999) e *A Verdade e as Formas Jurídicas* (2002). A escolha dessas obras decorre de sua proficiência para o tema investigado e da clareza com que articulam o poder à constituição das subjetividades e à organização dos espaços sociais.

As palavras-chave que nortearam a seleção e organização do material foram: “poder”, “normalização”, “desigualdade”, “disciplina”, “governamentalidade” e “Michel Foucault”. Outros autores foram mobilizados de forma pontual e apenas quando dialogam diretamente com a arquitetura conceitual proposta por Foucault.

O percurso metodológico consistiu em leitura analítica, fichamento temático, construção de eixos interpretativos e articulação conceitual, realizados ao longo desse percurso. O trabalho está comprometido não com a construção de um modelo explicativo empírico, mas com o tensionamento filosófico das formas pelas quais o poder se infiltra nas tramas sociais e constitui práticas de exclusão.

### **Indicações necessárias**

A revisão bibliográfica permitiu identificar uma correlação significativa entre as dinâmicas de poder e a persistência da desigualdade social no Brasil, especialmente quando observadas à luz do legado deixado pelo colonialismo. De acordo com Foucault (1985), o poder não deve ser entendido como algo que se possui, mas como algo que se exerce: uma rede complexa de relações sociais que perpassa instituições, discursos e práticas. Embora se manifeste também em entidades formais, como o Estado, o poder, segundo o autor, não está concentrado em um único centro, mas circula e se reproduz nas relações cotidianas. Nesse sentido, aqueles que detêm maiores recursos, sociais, econômicos ou simbólicos, tendem a exercer esse poder de forma mais efetiva, moldando condutas, impondo normas e perpetuando padrões que favorecem os seus próprios interesses. Por meio de discursos persuasivos e mecanismos de opressão, essas forças acabam por submeter as camadas mais vulneráveis da população a uma condição de exclusão e imobilidade social, dificultando o acesso a melhores oportunidades e aprofundando, assim, as desigualdades históricas.

Igualmente, torna-se possível compreender que a desigualdade social não é

um dado natural ou uma consequência meramente econômica, mas sim o resultado de práticas históricas de poder que operam por meio de dispositivos disciplinares, normas e saberes. Como enfatiza Foucault (2004), o poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce: uma rede difusa de relações que atravessa os corpos, regula condutas e estrutura o campo social. Essa microfísica do poder não se limita às instituições formais, como o Estado ou o sistema jurídico, mas se infiltra nas práticas mais ordinárias da vida cotidiana, produzindo subjetividades e hierarquias. Por isso, a desigualdade se perpetua não apenas por estruturas macroeconômicas, mas sobretudo por meio de discursos que naturalizam posições sociais, definem critérios de normalidade e estabelecem padrões de exclusão.

A genealogia das relações de poder, conforme desenvolvida por Michel Foucault (2004), permite compreender que a exclusão e a marginalização social não são desvios pontuais de um sistema, mas elementos constitutivos de sua lógica operativa. O poder, em sua forma capilarizada e difusa, não atua apenas por repressão, mas pela produção de normas, saberes e subjetividades que classificam, hierarquizam e excluem. Assim, as estruturas que sustentam a desigualdade não se limitam a instituições centrais como o Estado, mas se manifestam em um emaranhado de práticas cotidianas, dispositivos disciplinares e mecanismos de controle social. Nesse contexto, Foucault demonstra que o poder se exerce por meio de redes, e não de centros, e que a desigualdade é mantida por estratégias que normalizam a exclusão e naturalizam posições de privilégio. A reprodução dessas hierarquias ocorre, muitas vezes, sem violência explícita, mas com a eficácia de um poder que age sobre os corpos e os discursos. A marginalização, portanto, não é apenas uma consequência histórica de processos como o colonialismo, apontado por diversos autores como fator estruturante, mas uma prática contínua de produção da diferença operada por tecnologias de poder e saber.

A desigualdade social, à luz do pensamento de Michel Foucault, não pode ser compreendida apenas como disparidade econômica ou ausência de recursos. Ela é, antes de tudo, o resultado de práticas de poder que se exercem cotidianamente por meio de discursos, instituições, saberes e normas que regulam a vida social. Como aponta Foucault (2004), o poder não se localiza em um ponto fixo, mas circula, infiltra-se nas relações e constitui os sujeitos, ao mesmo tempo em que os posiciona em hierarquias que se naturalizam.

Outrossim, em *Vigiar e Punir* (1999), Foucault evidencia como os dispositivos

disciplinares, ao se disseminarem pelas instituições modernas, como a escola, o hospital, a prisão, produzem corpos dóceis e úteis, adaptando-os às exigências de controle e produtividade. Essa lógica disciplinar é uma das bases da desigualdade: ao estabelecer padrões de conduta e formas normativas de existência, exclui-se tudo o que escapa à norma. A desigualdade, nesse sentido, é produzida pela própria organização social e por sua tecnologia de poder, que molda os corpos, os comportamentos e os modos de pensar.

Ademais, em *A Verdade e as Formas Jurídicas* (2002), Foucault aprofunda o entendimento de que o poder se articula à produção da verdade. Os discursos científicos, jurídicos, educacionais e institucionais não apenas descrevem a realidade, mas a constituem. A verdade, nesse contexto, não é neutra: ela serve como instrumento de regulação, classificação e exclusão. A desigualdade, assim, perpetua-se na medida em que certos discursos são legitimados como verdadeiros e universais, enquanto outros são desqualificados como inválidos ou marginais.

Desse modo, a desigualdade deixa de ser pensada como simples injustiça ou falta, e passa a ser compreendida como um efeito de redes de poder que estruturam os modos de subjetivação. Interrogar essas formas de produção da verdade e de disciplinamento dos sujeitos é um passo necessário para a construção de outras possibilidades de existência e de justiça.

Mediante o que aponta Foucault (2010), ainda referenciamos o pensamento de Santos (2019) que aponta o acesso desigual ao ensino superior como um fator que perpetua a falta de oportunidades no Brasil, já que a educação é vista como uma das principais vias para a ascensão social. Santos (2022) reforça essa análise ao destacar que a desigualdade no Brasil é geracional, sendo transmitida de uma geração para outra. Nesse sentido, Santos (2019) também identifica a questão racial como um elemento crucial, apontando que pessoas brancas, em geral, têm mais oportunidades de ascender socialmente do que pessoas negras, devido à herança histórica de discriminação e exclusão. Da mesma forma, Foucault (2010) explana seu pensamento sobre perpetuação e continuidade do poder que corrobora para tal desigualdade.

Corroborando com os autores acima Weber et al. (2020) discorre sobre o período colonial e como se davam a relação de poder sobre uma camada desfavorecida de poder, que gerou uma continuidade de um sistema excludente. Segundo Foucault (2010), que pode ser refletida de forma contemporânea, e é

apontado no estudo de Santos (2022), sobre um padrão que marca como se fosse o rosto da sociedade.

Ainda seguindo esse pensamento de continuidade e perpetuação como supracitado Menchise et al. (2023) discutem como o neoliberalismo contemporâneo contribui para a manutenção dessa desigualdade estrutural, criando barreiras econômicas e sociais que impedem a mobilidade de grande parte da população, numa espécie de ciclo vicioso que se estende desde o período colonial que é imposta pela hierarquização do poder, onde só alguns poucos detêm esse poder e usam para manipulação da massa. A cultura neoliberal, segundo Menchise et al. (2023) fortalece a concentração de poder nas mãos de uma elite, enquanto marginaliza aqueles que não possuem os recursos necessários para competir no sistema capitalista.

Mediante a literatura até aqui citada refletimos sobre a desigualdade no Brasil, podendo ter raízes profundas no período colonial e continua a ser reproduzida por meio de políticas e sistemas que perpetuam a desigualdade. O atual sistema econômico e social contribui para a manutenção dessa realidade, tornando difícil para as classes menos favorecidas escapar dessa “prisão” de desigualdade, segundo a concepção foucaultiana (Foucault, 2010).

As reflexões desenvolvidas até aqui permitem compreender que a desigualdade não é uma realidade natural ou exclusivamente econômica, mas uma construção discursiva e histórica, sustentada por dispositivos de poder que regulam a produção de verdades, a normalização dos sujeitos e a organização das relações sociais. A partir da filosofia de Michel Foucault (2004), percebe-se que o poder opera de modo difuso, penetrando instituições, práticas e discursos que, sob a aparência de neutralidade, produzem hierarquias e exclusões.

As perguntas que orientaram este trabalho, sobre como o poder contribui para um cenário opressor, como ele corrobora para a estagnação social e se seria possível uma sociedade mais justa, encontram em Foucault não respostas definitivas, mas possibilidades de análise crítica. Sua filosofia não oferece modelos prontos de justiça ou igualdade, mas propõe um exercício de desnaturalização dos modos como somos constituídos enquanto sujeitos e governados enquanto população.

Nesse sentido, a educação, frequentemente apontada como caminho para a transformação social, também deve ser interrogada: ela pode tanto funcionar como instância de disciplinamento e reprodução da desigualdade quanto como espaço de resistência, desde que esteja comprometida com a crítica dos discursos e com a

problematização dos regimes de verdade que sustentam as estruturas de exclusão.

Portanto, mais do que reivindicar soluções pontuais ou políticas reparadoras, este trabalho propõe, à luz de Foucault, um deslocamento do olhar: da desigualdade como dado empírico para a desigualdade como efeito de práticas discursivas e de governamentalidade. Pensar uma sociedade mais justa implica, nesse contexto, repensar os próprios modos como a verdade, o saber e o sujeito são produzidos.

### **Contextualizações e Reflexões sobre origem e contemporaneidade da desigualdade em um campo de tensões de poder**

Antes de conceber o poder como uma estrutura vertical, autoritária e centralizada, é necessário repensar a forma como ele se manifesta nas relações cotidianas, o que corrobora, com efeito, em pensar sobre a origem da desigualdade. Ao contrário do que sugerem as representações clássicas, o poder não se reduz ao domínio de um sobre outro, nem se restringe aos aparatos visíveis do Estado ou da autoridade institucional. Ele está entranhado nas práticas mais simples, nas normas que nos moldam, nos gestos que repetimos sem perceber. Nesse sentido, Foucault nos convida a deslocar o olhar: em vez de perguntar “quem detém o poder?”, deveríamos nos perguntar “como ele circula? como ele se exerce?”. É a partir dessa mudança de perspectiva que ele afirma:

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras; mas ter bem presente que o poder não é algo que se possa dividir entre aqueles que o possuem e o detém exclusivamente e aqueles que não o possuem. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles (Foucault, 2004, p. 193).

Percebe-se que o poder, segundo Foucault, não deve ser compreendido como algo que se possui, transfere ou retoma, mas como algo que se exerce continuamente nas relações sociais. Como afirma o autor: “O poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação; (...) o poder não é principalmente

manutenção e reprodução das relações econômicas, mas acima de tudo uma relação de força” (Foucault, 2004, p. 175). Trata-se, portanto, de uma dinâmica que não está centralizada em uma instituição ou agente específico, mas que se manifesta de maneira difusa e cotidiana, atuando de forma estratégica nas práticas sociais. Desse modo, por meio de normas, vigilância e mecanismos de controle, os indivíduos são treinados para desempenhar papéis específicos dentro da ordem social, contribuindo, assim, para a perpetuação das estruturas de dominação. Esse processo de adestramento é silencioso, mas profundamente eficaz, pois transforma os sujeitos em instrumentos de sua própria sujeição.

Essa compreensão do poder como algo que circula e se exerce nas relações cotidianas nos permite olhar para a história com outros olhos: não apenas buscando quem “mandava”, mas entendendo como os mecanismos de dominação se estruturaram e se reproduziram. É a partir dessa lente que podemos analisar criticamente o processo de colonização do Brasil, marcado por práticas sistemáticas de exclusão, subjugação e apagamento cultural. Nesse sentido, a colonização que se deu no Brasil, estabeleceu seu alicerce sobre a dominação e exploração dos povos nativos, de maneira que esse sistema cruel e sem limites não respeitava as culturas e direitos dos habitantes originais, que possuíam suas próprias formas de ver e fazer as coisas estabelecendo o poder por meio da punição. Para os colonizadores, os indígenas eram considerados seres inferiores, uma realidade que ficou registrada na obra de Munanga e Gomes (2006). Essa visão distorcida foi o ponto de partida para uma relação entre colonialismo e desigualdade social, que perdura até hoje.

A estrutura de dominação e exploração foi construída através da violência e da subordinação dos povos indígenas, complementada pela introdução do sistema escravocrata. O Brasil, rico em recursos naturais, tornou-se um campo fértil para a exploração econômica, levando à importação de homens e mulheres africanos, tratados como mercadorias e subjugados ao trabalho forçado. Munanga e Gomes (2006) ressaltam que esses indivíduos eram vistos como animais, manipulados a serviço da elite burguesa que emergia na sociedade brasileira.

Durante o período colonial e nos séculos que se seguiram, a distribuição das terras no Brasil foi marcada por uma profunda desigualdade, concentrando-se nas mãos de uma elite de origem europeia. Esse modelo latifundiário consolidou uma estrutura social rígida, na qual a riqueza e o poder estavam atrelados à posse da terra, dificultando a mobilidade social e condenando grande parte da população à

marginalização. Esse processo não apenas inaugurou um ciclo de exclusão, mas também o perpetuou, estabelecendo as bases de uma lógica de concentração que perdura até os dias atuais.

Nesse sentido, é válido reiterar as contribuições de Foucault (2004; 2010), que chama atenção para os modos pelos quais o poder se articula nas estruturas governamentais, demonstrando como políticas públicas, ainda que revestidas de um discurso inclusivo, podem funcionar como instrumentos de controle. Segundo o autor, o governo não exerce o poder unicamente por meio da repressão direta, mas através de dispositivos mais sutis, que regulam a vida cotidiana e moldam os comportamentos sociais. Em vez de promover transformações estruturais, tais mecanismos acabam por manter amplas parcelas da população em uma condição de paralisia social, contribuindo para a reprodução contínua das desigualdades. Nesse contexto, a noção de governamentalidade explicita como o poder atua ao legitimar uma ordem social hierarquizada, na qual os recursos permanecem concentrados e as possibilidades de ascensão são restringidas por critérios que beneficiam os mesmos grupos historicamente privilegiados.

Destarte, a perpetuação desse modelo desigual foi reforçada por fatores que ajudaram a classe burguesa a consolidar sua posição ao longo da história. A industrialização dos séculos XIX e XX introduziu uma nova forma de dominação e exploração, conforme apontado por Marx (1996), esse autor revela a questão do trabalho em caráter exploratório, onde a maior parcela da população a classe trabalhadora, só tem o tempo para sobreviver na forma de venda de seu trabalho, o que lhe priva de outros bens como cultura e educação o que poderia favorecer numa possível mudança deste quadro, esse autor identificou a relação entre o trabalho assalariado e a concentração de riqueza nas mãos de uma elite reduzida. Em sequência desse entendimento temos na literatura Menchise et al. (2023) que observam que essa estrutura se caracteriza por uma pequena elite que detém os meios de produção, enquanto uma vasta maioria do proletariado depende da venda de sua força de trabalho, frequentemente recebendo uma remuneração desproporcional ao valor que produzem de forma a se tornarem escravo do tempo de trabalho o que constitui uma barreira para a mobilidade, sendo o poder exercido por uma pequena elite através de recursos econômicos, em contrapartida uma grande parcela desprovida de tal poder fica presa ao que restou.

Essa estrutura social, enraizada na história brasileira, apresenta uma

característica peculiar: o poder que subjuga a maioria da população. Foucault (1996) descreve essa situação como uma perpetuação de um ciclo vicioso, em que a renda e a riqueza permanecem concentradas nas mãos de poucos, enquanto a maioria permanece atrelada a condições de vida precárias. O autor, ao tratar da dominação, enfatiza o papel do discurso governamental mascarado, que, de forma implícita, molda a compreensão da realidade e influencia o entendimento dos grupos sociais. Esses discursos utilizam a negação dos direitos das minorias para legitimar atos de exclusão com caráter discriminatório, servindo como justificativa para manter determinados grupos em uma posição de privilégio. Assim, sustenta-se uma ideologia imposta pela força, que favorece apenas alguns e perpetua a desigualdade, uma dinâmica que, conforme apontado pela literatura abordada neste trabalho, apresenta correlações evidentes com o período colonial.

O discurso e a ideologia que permeiam a sociedade operam por meio de dispositivos de disciplina e punição que, enraizados na estrutura social, sustentam processos de dominação e imobilização de amplos segmentos da população (Foucault, 1985), esses mecanismos não se exercem de forma centralizada, mas atuam em rede, moldando condutas e reproduzindo desigualdades a partir de classificações e perfis sociais historicamente construídos. A concentração de recursos por parte de uma elite econômica intensifica esse processo, estabelecendo relações assimétricas de poder baseadas na posse de bens e privilégios. Assim, cria-se uma lógica de exclusão em que parte significativa da população permanece à margem das oportunidades, enquanto uma minoria preserva seus meios de reprodução social. O resultado é a manutenção de uma estrutura que dificulta a mobilidade e reforça a permanência das desigualdades.

Foucault (2004, p. 280-290) não concebe o poder como algo que pertence exclusivamente a uma classe dominante, mas como algo que se exerce em relações sociais, estando presente em todas as esferas da vida. Nesse sentido, a diferenciação de perfis sociais, marcados por desigualdades econômicas, culturais e simbólicas, não resulta de uma dominação pré-estabelecida, mas de jogos de força que se instituem em contextos de disputa. A desigualdade social, portanto, emerge da forma como certos grupos conseguem fazer prevalecer seus interesses, construindo relações assimétricas que tendem a favorecer os mais providos de recursos e a dificultar a mobilidade de outros grupos. A dominação, nesse caso, não é estática, mas um efeito de relações de poder que são constantemente ser reafirmadas.

Desse modo, em Foucault (2004), o poder não deve ser compreendido como algo centralizado ou como uma força que emana exclusivamente de um ponto superior para controlar os demais. Pelo contrário, o autor propõe uma concepção de poder como uma rede de relações que atravessa todo o corpo social. Trata-se de uma dinâmica que se exerce em múltiplas direções, de forma dispersa e capilar, constituindo-se nas práticas cotidianas, nas instituições e nos saberes. O poder, portanto, não é apenas repressivo, mas produtivo: ele fabrica sujeitos, define normas e regula comportamentos. Dispositivos como a disciplina e a vigilância operam não a partir de uma pirâmide autoritária, mas por meio de estratégias que envolvem os próprios indivíduos na reprodução das normas sociais. Assim, as desigualdades e exclusões não são impostas de forma unilateral, mas resultam de processos difusos e naturalizados, que tornam os sujeitos simultaneamente alvos e agentes das relações de poder.

A imobilidade social, mais do que um fenômeno empírico associado a desigualdades materiais, representa uma afronta à realização plena do ser humano em sua dignidade ontológica. Quando determinadas condições sociais cristalizam sujeitos em posições de exclusão ou impedem seu florescimento, não se trata apenas de um bloqueio de oportunidades, mas da negação de um princípio ético fundamental: o de que todo ser humano tem direito a desenvolver suas potencialidades. Em uma perspectiva filosófica, superar a imobilidade social é um imperativo que toca não apenas a justiça, mas também a liberdade, a responsabilidade e o reconhecimento do outro como legítimo ser-no-mundo. É, portanto, um chamado à reconstrução das condições de possibilidade para que o ser humano se realize para além das contingências materiais, em sua plenitude ética, existencial e relacional. (Goldthorpe, 2016).

A limitação de oportunidades, conforme abordada neste trabalho, não deve ser compreendida apenas como resultado da posse ou ausência de recursos financeiros, mas como expressão de relações de poder que atravessam a sociedade em suas múltiplas dimensões. Reiterando-se, assim, a perspectiva de que o poder não é algo que se possui, mas algo que se exerce, e que pode tanto restringir quanto possibilitar. Nesse sentido, embora as estruturas sociais tendam a naturalizar desigualdades no acesso à educação, à renda ou ao trabalho, é preciso reconhecer que o ser humano não é um sujeito passivo diante dessas forças. Pelo contrário, é justamente por estar inserido em redes de poder que o indivíduo também pode resistir, deslocar normas e

transformar realidades. Como destaca Santos (2023), o rompimento com os ciclos de estagnação exige não apenas diagnósticos sociológicos, mas uma tomada de posição ética e existencial: é preciso querer lutar por novas possibilidades de existência e justiça.

A perpetuação da desigualdade também está relacionada às lógicas de racionalidade neoliberal, que naturalizam a concentração de poder e reduzem o valor do ser humano à sua capacidade de consumo e desempenho. Com efeito, (Menchise, 2023) observa que esse sistema tende a excluir aqueles que não se adequam aos padrões produtivistas e meritocráticos impostos por uma elite dominante, aprofundando os processos de marginalização. Em uma perspectiva filosófica, é necessário questionar não apenas os efeitos materiais dessas práticas, mas os valores que as sustentam: trata-se de uma estrutura que enfraquece os vínculos éticos e o compromisso com o bem comum. O exercício do poder, assim entendido, não pode ter como finalidade apenas a inserção em estruturas já marcadas pela exclusão, mas deve ser reorientado por uma ética da alteridade e da justiça, voltada à reconstrução das condições de possibilidade para uma existência mais plena, livre e solidária.

Em vista disso Bulhan (1985) argumenta que, na atualidade, há uma nova forma de dominação e exploração, que se manifesta de maneira mascarada. O poder público frequentemente se curva à cultura dominante, impedindo a mobilidade social e perpetuando a desigualdade. Essa realidade cria um estado de paralisia social, onde a maioria da população é privada de condições adequadas para buscar uma vida digna.

A análise feita nesse trabalho sugere que são muitas as barreiras que impedem os grupos mais vulneráveis, como negros, mulheres e moradores de periferias, de romper com sua condição e proporcionar uma vida melhor para seus filhos. Sem políticas públicas que promovam uma equidade de oportunidades, a disparidade entre ricos e pobres continua a crescer. Embora as condições de acesso sejam as mesmas o caminho até ela está repleta de obstáculos, perpetuando um ciclo vicioso difícil de romper como aborda Foucault (2010). Portanto, a reflexão e o estudo sobre essa temática são de suma importância para a construção de um futuro mais justo e igualitário. Leivas (2022) aborda sobre a importância desse tema no ensino médio apontando a desigualdade dentro de uma reflexão filosófica crítica em caráter de não aceitação da realidade imposta.

A estrutura social contemporânea é atravessada por formas persistentes de desigualdade que resultam de mecanismos históricos e simbólicos de exclusão, continuamente atualizados pelas dinâmicas do poder. Tais formas não pertencem apenas ao passado, mas se renovam nas práticas, discursos e instituições que normatizam quem deve ou não ocupar determinados espaços na sociedade. Romper com essa lógica excludente exige mais do que políticas públicas pontuais: requer uma reorientação ética e filosófica do exercício do poder, voltada para a promoção da equidade, da dignidade e do reconhecimento mútuo. Trata-se de garantir que todos os sujeitos, independentemente de suas origens ou condições sociais, possam ser considerados plenamente humanos, capazes de existir, agir e significar o mundo a partir de sua singularidade e potencial. Com efeito, a luta por justiça social e igualdade deve ser um compromisso coletivo, pois apenas assim poderemos construir uma sociedade verdadeiramente democrática e plural, dentro de um ponto de vista de transformação social mediante a educação, voltamos a citar Leivas (2022), trazendo essa reflexão para dentro da escola, e ainda Souza Junior (2024) que tem o mesmo entendimento quando fala sobre a educação contemporânea e da visão crítica reflexiva de tal educação partindo da ótica de igualdade e inclusão. Assim essa reflexão foi concebida partir de uma reflexão crítica de cunho filosófico sobre a desigualdade notória na sociedade.

### **Considerações Finais**

Este trabalho teve como propósito refletir sobre a produção e a reprodução da desigualdade social a partir da filosofia de Michel Foucault, com foco na abordagem das relações de poder enquanto elementos estruturantes das formas de vida nas sociedades contemporâneas. Partindo das perguntas iniciais: sobre como o poder atua na constituição de estruturas opressoras, por que ele sustenta a estagnação social e se seria possível imaginar uma sociedade mais justa sem os efeitos assimétricos dessas relações, buscou-se uma abordagem que compreendesse a desigualdade não como dado empírico isolado, mas como efeito de dispositivos de saber-poder.

Segundo Foucault (2004), o poder não se concentra em instituições ou sujeitos específicos, mas circula e se exerce de maneira capilar, atravessando os corpos, os discursos e os comportamentos. A desigualdade, nesse contexto, é

resultado da ação de mecanismos que classificam, hierarquizam e regulam, instituindo modos de subjetivação que naturalizam posições de privilégio e de subalternidade. Não se trata apenas de quem detém recursos, mas de quem define os regimes de verdade que autorizam determinadas práticas e invalidam outras. As formas de dominação não são impostas exclusivamente pela força, mas por dispositivos que operam pela normalização, pela vigilância, pelo controle dos saberes e pela interiorização das normas. Assim, a mobilidade social não é bloqueada apenas por barreiras econômicas, mas por estruturas discursivas que delimitam o que é possível pensar, ser e fazer dentro de uma ordem social específica.

Reitera-se que Foucault não oferece um projeto de justiça ideal, mas um convite à crítica: à desnaturalização do presente, ao questionamento das formas instituídas de poder e à possibilidade de imaginar outros modos de existência. A tarefa não é formular soluções prontas, mas abrir espaço para uma ontologia do presente que desfaça os automatismos que mantêm a desigualdade como algo inevitável.

Conclui-se, assim, que a busca por uma sociedade mais justa exige, antes de tudo, a problematização dos discursos que sustentam as relações de poder. Mais do que promover correções pontuais, é preciso interrogar os modos como nos tornamos sujeitos de determinadas verdades, e como essas verdades sustentam regimes de exclusão. O caminho para uma transformação social passa, portanto, pela crítica das práticas que nos constituem e pela interpretação crítica de outras possibilidades de existência.

## **Referências**

BARBOSA, Rogério Jerônimo. A Sociologia da desigualdade de renda. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 38, n. 111, p. e3811031, 2023.

BULHAN, H. A. **Frantz Fanon and the psychology of oppression**. New York: Plenum Press; Boston University, 1985.

CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson. **Foucault, Deleuze e educação**. Ed. UFJF, 2010.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**; organização e tradução de Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 5<sup>o</sup>. ed. 1985

GOLDTHORPE, John H. et al. Social class mobility in modern Britain: changing structure, constant process. **Journal of the British Academy**, v. 4, n. 89-111, 2016.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002. FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: P. RABINOW e H. DREYFUS, **Michel Foucault: uma trajetória filosófica (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, p. 231-249, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2022**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 16/10/2024.

LEIVAS, Lucas Bottega. FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Salão de Extensão (23.: 2022: Porto Alegre, RS). Caderno de resumos. Porto Alegre: UFRGS/PROEXT, 2022.**

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política; Do capital; O rendimento e suas Fontes**. Nova Cultural, 1996.

MENCHISE, Rose Mary; FERREIRA, Diogo Menchise; ÁLVAREZ, Antón Lois Fernandez. **Neoliberalismo, políticas públicas e desigualdade: Uma análise principalmente do Brasil**.

**Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 16, n. 1, p. 1-21, 2023.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O Negro no Brasil de Hoje**. - São Paulo: Global, 2006. – (Coleção para entender). 224p.

NIETZSCHE, Friedrich. **Vida e Obra**. São Paulo – SP, Editora Nova Cultural Ltda, 1999.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Origem de Classe e Destino ao Topo Social no Brasil| Class Origin and Destination to Social Top in Brazil. **Revista Brasileira de Sociologia**, v. 7, n. 16, p. 6, 2019.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Desigualdade racial na transmissão intergeracional da herança de classe social. **Sociologias**, v. 24, n. 59, p. 328-360, 2022.

SANTOS, José Alcides Figueiredo. Interações entre origem de classe, raça e gênero no acesso ao topo social no Brasil. **Tempo Social**, v. 35, p. 37-61, 2023. World Inequality Lab (laboratório das desigualdades mundiais) 2021.

SOUZA JUNIOR, I. **Desafio de uma prática inclusiva na perspectiva pós-crítica**. Revista ft Educação, Volume 28 - Edição 137/AGO 2024 / 16/08/2024

WEBER, Izabel; GIANOLLA, Cristiano; SOTERO, Luciana. Suicídio e violência estrutural. Revisão sistemática de uma correlação marcada pelo colonialismo. **Sociedade e Estado**, v. 35, n. 01, p. 189-228, 2020.

## CLIMATOLOGIA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NA PRÁTICA DOCENTE

 DOI: 10.5281/zenodo.20852256

**Vinícius Borges Silva**

*Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação pela MUST University. E-mail:*

*viniciusvbs97@gmail.com*

### RESUMO

O presente artigo, apresentado à disciplina de Ensino de Climatologia do curso de especialização em Ensino de Geografia e Pesquisa da Universidade Federal do Piauí, visou discutir o processo de ensino-aprendizagem da climatologia escolar a partir de análise bibliográfica, documental e de questionário semiestruturado aplicado a docentes de Geografia dos ensinos fundamental e médio. Os resultados obtidos permitem concluir a importância do uso das tecnologias da informação e comunicação, além de mudanças necessárias na estrutura dos livros didáticos. Outrossim, depreende-se a exigência de trabalhar-se a climatologia em ambiente escolar para formação do cidadão crítico.

**Palavras-chave:** Climatologia. Prática docente. Ensino-aprendizagem.

### ABSTRACT

This article, presented to the Climatology Teaching course of the specialization program in Geography Teaching and Research at the Federal University of Piauí, aimed to discuss the teaching-learning process of school climatology based on bibliographic and documentary analysis, and a semi-structured questionnaire applied to Geography teachers in elementary and secondary education. The results obtained allow us to conclude the importance of using information and communication technologies, as well as necessary changes in the structure of textbooks. Furthermore, it is clear that climatology must be taught in a school environment to foster critical thinking among citizens.

**Keywords:** Climatology. Teaching practice. Teaching-learning.

### INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem da climatologia em âmbito escolar é um tema amplamente debatido por diversos pesquisadores, porém, considera-se que muito ainda tem que se discutir em prol das ferramentas docentes utilizadas, suas metodologias e esclarecimento de sua relevância e objetivos. Neste artigo,

iniciaremos a reflexão a partir da visão dos teóricos que debatem a temática, perpassando pela análise de dados de questionário semiestruturado aplicado a docentes de geografia dos ensinos fundamental e médio.

Dada a atual importância da climatologia, objetiva-se, aqui, analisar de que forma ocorre o processo de ensino-aprendizagem deste tema nas aulas de geografia recorrendo à análise bibliográfica, documental e de questionário semiestruturado.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Na opinião de Santos (2000) apud Maia e Maia (2018)

todos os conceitos dos quais se lançam mão para representar e apresentar a realidade estão inseridos em um contexto espacial, físico e simbólico. Assim, vislumbramos a aquisição das noções básicas ligados às temáticas físico-naturais, tendo como norteadoras linguagens relevantes para a formação e capacitação de docentes, dado o seu caráter interdisciplinar e educativo capaz de oferecer subsídios para compreender, pensar e atuar no espaço geográfico.

O desenvolvimento da aprendizagem dos elementos físico-naturais é assunto tratado há muito tempo pelas políticas educacionais no Brasil. Conforme assevera-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997)

A questão ambiental vem sendo considerada como cada vez mais urgente e importante para a sociedade, pois o futuro da humanidade depende da relação estabelecida entre a natureza e o uso pelo homem dos recursos naturais disponíveis.

Essa consciência já chegou à escola e muitas iniciativas têm sido desenvolvidas em torno desta questão, por educadores de todo o País. Por estas razões, vê-se a importância de se incluir a temática do Meio Ambiente como tema transversal dos currículos escolares, permeando toda prática educacional.

Para Maia e Maia (2018), “Os PCN indicam, ainda, a viabilidade de explorar tal temática em função da maturidade cognitiva do discente, estruturada para exercer raciocínios mais abstratos e complexos”.

Partindo-se dessa premissa, torna-se imperioso discutir as práticas pedagógicas ligadas ao ensino de Climatologia, pois na opinião de Moreira e Nascimento (2021)

Em sua face escolar inserida na Geografia Física, a Climatologia busca proporcionar o estabelecimento de uma ponte entre os conhecimentos teóricos à aplicação da vida cotidiana dos estudantes.

Para isso, procura inserir os alunos na dinâmica climática local, regional e global, contextualizando com os problemas que a sociedade enfrenta e as suas ligações.

Nessa perspectiva, infere-se que o estudo do clima, desde o ensino fundamental até o médio, é uma condição *sine qua non* para a formação do indivíduo e a compreensão deste do espaço onde vive.

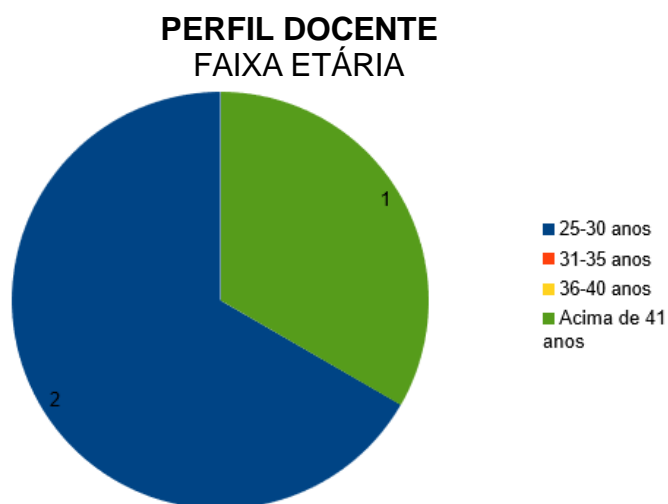
## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Devido à natureza deste trabalho, a pesquisa está classificada como qualitativa, pois como assevera Martins (1997), “seria melhor dizer-se a análise qualitativa na pesquisa como forma de trabalho metodológico das Ciências Humanas. No desenvolvimento ou trajetória desenvolvida pelas Ciências Humanas no seu trabalho de pesquisa, o recurso básico e inicial é a descrição”. Dessa forma, recorreu-se à pesquisa bibliográfica e documental realizada a partir de documentos normativos e trabalhos acadêmicos.

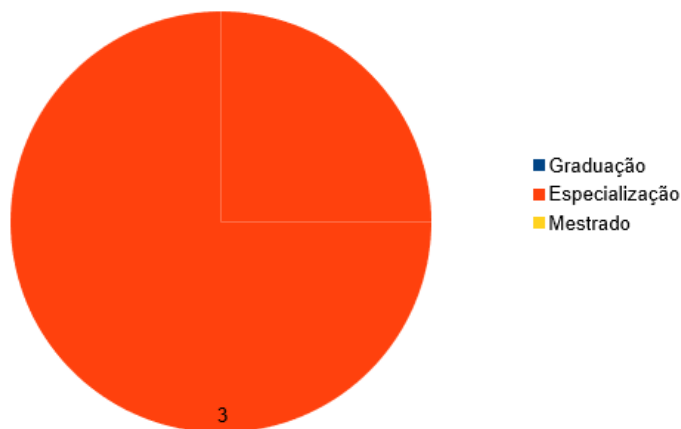
Ademais, discute-se as práticas de ensino a partir dos resultados obtidos pela aplicação de questionário semiestruturado a professores dos ensinos fundamental e médio quanto ao ensino de climatologia em suas aulas.

## RESULTADO E DISCUSSÕES

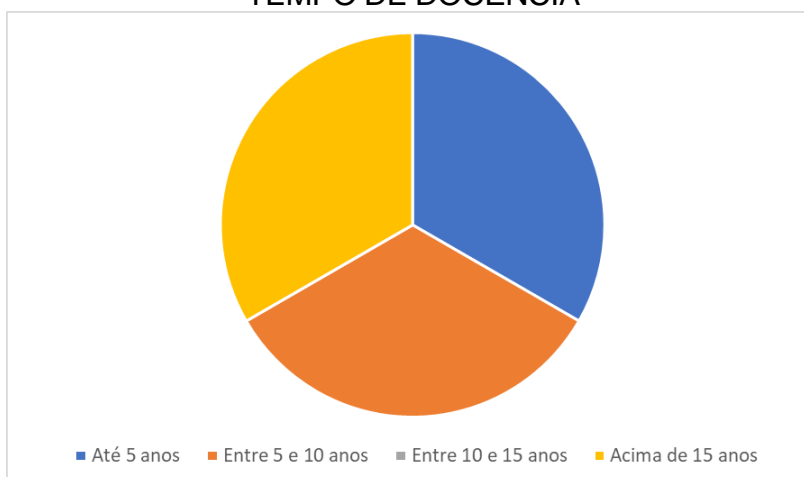
Foi aplicado um questionário semiestruturado a 3 professores de Geografia dos ensinos fundamental e médio dividido em 2 eixos: **perfil docente** e **ensino de climatologia**. A seguir apresenta-se os resultados obtidos a partir das respostas.



### ESCOLARIDADE



### TEMPO DE DOCÊNCIA



### ENSINO DE CLIMATOLOGIA

Questão orientadora	Professor 1	Professor 2	Professor 3
Durante as aulas de Geografia, já ministrou algum conteúdo relativo à Climatologia? Se sim, qual (is)?	Sim. Latitude, altitude, correntes marítimas, massas de ar, tipos de clima (Clima equatorial, tropical, temperado, etc.), aquecimento global e mudanças climáticas	Sim. Conteúdo voltado ao 6º ano do Ensino Fundamental (mudanças climáticas, fenômenos naturais, tipos de clima).	Sim. Tipos de clima, mudanças climáticas, latitude.
Qual (is) estratégia (s)/metodologia (s) e recurso (s) didático (s) costuma utilizar para ensinar Climatologia?	Costumo utilizar mapas que contenham os paralelos e meridianos, Google Earth para mostrar localizações, matérias relacionadas a	Primeiramente o livro didático, mas também utilizo vídeos do Youtube. A metodologia é expositiva e dialogada.	Geralmente mapas e vídeos, mais raramente o livro didático. Costumo atuar de forma expositivo-dialogada, mas sempre buscando a participação do

	temas atuais.		aluno com seu conhecimento já adquirido de vida.
O livro didático adotado pelo colégio contempla conteúdos relativos à Climatologia? Explane	Sim, mas de forma muito pobre e limitada. Devido a isso, geralmente crio meu próprio material de apoio.	O livro didático contempla as informações e conteúdo necessários para o ensino de climatologia para o 6º ano. Os alunos tiveram dificuldade somente com a terminologia utilizada para esse conteúdo.	Sim, porém muito pouco. É possível utilizá-lo em aulas esporádicas, para ensinar conteúdos mais específicos, pois não há uma sequência boa de ensino desse conteúdo ao considerarmos todas as séries de fundamental e médio.
Considera importante estudar Climatologia em ambiente escolar para a vida cotidiana? Explane.	Sim, principalmente temas atuais como mudanças climáticas. É um tema essencial para que os estudantes desenvolvam um senso de preservação ambiental.	Sim, é muito importante, pois é uma forma dos alunos entenderem as questões ambientais tão importantes para os dias em que estamos vivendo, como as repercussões climáticas proporcionadas pelos problemas ambientais.	Sim, especialmente no que tange aos acontecimentos atuais, como as queimadas que se espalharam pelo país. Cada pequena mudança pode interferir fortemente em nossa vida, em nossa saúde, precisamos entender tudo o que está acontecendo para agirmos da melhor forma possível.

Ao analisarmos os dados do questionário no eixo perfil docente, pode-se inferir que todos os docentes possuem experiência na área, seja pelo tempo da docência ou de forma acadêmica, possuindo, no mínimo, especialização.

Ao passo que analisa-se o eixo ensino de climatologia, todos os docentes já ministraram conteúdos relativos à climatologia e citaram, em suas metodologias, o uso de tecnologia da informação a partir de vídeos e Google Earth para melhor compreensão do conteúdo por parte do alunado. A adoção deste tipo de metodologia converge com a opinião de Santos (2010), o qual relata que a chegada da informática ao ambiente escolar revitaliza as práticas escolares na tentativa de melhorar a estrutura escolar já existente.

De forma especial na disciplina de Geografia, as tecnologias da informação e

comunicação (TIC's) dão uma visão geral e mais completa do objeto a ser estudado. Um exemplo disso é o uso de imagens de satélite obtidas a partir do Google Earth e Google Maps, que, conforme corroboram Assis e Lopes (2013) e Penha (2016), os resultados advindos do uso deste tipo de tecnologia foi satisfatório no que concerne ao aprendizado dos alunos.

O uso do livro didático é uma das questões norteadoras do questionário, relatando-se, em sua maioria, o pouco uso do mesmo. Entende-se que o livro didático é uma ferramenta importante no que tange ao ensino-aprendizagem. Shaffer (1999) afirma que “o uso do livro didático está associado a uma função social e pedagógica relevante: a construção do conhecimento através do trabalho com o texto impresso, o que permite a ampliação deste universo de conhecimento”. Contudo, é possível notar que o conteúdo organizado no livro didático é limitado e, muitas vezes, não segue a organização curricular das séries, o que dificulta seu bom uso em sala de aula. Dessa forma, torna-se um recurso utilizado de forma esporádica, somente quando o docente encontra nele aquilo que deve ser trabalhado.

Ao questionar-se a importância do estudo de climatologia para a vida cotidiana, foi unânime a concordância, citando-se os eventos atuais que estamos vivendo. Meneguzzo e Meneguzzo (2010), Steinke (2012) e Dantas (2016) concordam com esta ideia, assegurando que, a partir destes estudos, será possível a compreensão das ações antrópicas e suas consequências para o planeta e para nossa vida. Todavia, este ensino deve levar em conta a realidade do aluno, fazendo uma ligação entre o conteúdo teórico e sua vida real, assim tendo sentido para o estudante e não sendo apenas um conteúdo qualquer a ser estudado.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Por meio do levantamento de dados a partir dos questionários aplicados e sua análise crítico-construtiva, pode-se concluir que o uso das tecnologias como auxílio para o aprimoramento no processo ensino-aprendizagem faz-se frequente em sala de aula, resultando em melhor aproveitamento por parte do alunado. Para além disso, apesar de apontada a importância do livro didático como ferramenta pedagógica, é primordial que este seja revisto e organizado de forma a contemplar a matriz curricular adotada pela secretaria de educação local.

Ademais, é importante ressaltar a unanimidade em destacar-se a relevância do

estudo da climatologia em âmbito escolar, haja vista esta ser não apenas a compreensão do meio físico do planeta, mas também uma interação deste com as ações humanas e, por consequência, nas mudanças locais que podem ocorrer.

Deste modo, conclui-se que os dados obtidos nesta pesquisa contribuíram para levantar o perfil docente e suas práticas cotidianas em sala de aula concernentes à climatologia escolar, expondo seu conhecimento e experiência, além da magnitude de tratar-se desta temática. Evidencia-se, aqui, a necessidade de, cada vez mais, explorar as aulas de climatologia em ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ASSIS, C. F. V.; LOPES, C.S. **Uso do Google Earth como Ferramenta de Aprendizagem no Ensino de Geografia**. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2013.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

DANTAS, S. P. O Ensino de Climatologia Geográfica: uma abordagem de intervenção sobre os conceitos básico de Clima e Tempo. **Revista de Geociências do Nordeste**, v. 2, n. Especial, 2016.

MAIA, D. C. **Climatologia escolar: saberes e práticas**. São Paulo: UNESP, 2018. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/w4sy5/pdf/maia-9788595462830.pdf>. Acesso em: 02 set. 2024.

MARTINS, Joel. **A PESQUISA QUALITATIVA**. In: Metodologia da Pesquisa Educacional. FAZENDA, Ivani (Org).4 ed. SP: Cortez, 1997.

MENEGUZZO, I.S.; MENEGUZZO, P.I. Os conteúdos de climatologia nos livros didáticos de geografia do 6º ano do ensino fundamental. In: **Revista Didática Sistêmica**, v. 12, p. 55-63, 2010.

MOREIRA, A. V.; NASCIMENTO, W. P. Uma análise da climatologia escolar no ensino médio no município de Tefé – AM. In: **Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia**, Campina Grande, 2021.

PENHA, J. M. Geografia, novas tecnologias e ensino: (re)conhecendo o “lugar” de vivência por meio do uso do Google Earth e Google Maps. **Revista de Geografia**, v. 1, n. 28, p. 116-151, 2016.

SANTOS, J. C. A Informática na educação contribuindo para o processo de revitalização escolar. In: **V CINFE - Congresso Internacional de Filosofia e Educação**, Caxia do Sul, 2010.

SHAFFER, N. O. **O livro didático e o desempenho pedagógico**: anotações de apoio à escolha do livro texto. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) et al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Ed. Porto Alegre. Editora da Universidade UFRGS, 1999. p 133.

STEINKE, E.T. Prática Pedagógica em climatologia no ensino fundamental: sensações e representações do cotidiano. **ACTA Geográfica**, Ed. Esp. Climatologia Geográfica, p. 77-86, 2012.

# EDUCAÇÃO em REDE

CONEXÕES, INOVAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

Em um mundo cada vez mais conectado, a educação se reinventa para formar sujeitos críticos, criativos e colaborativos, capazes de aprender, desaprender e transformar realidades.

**Educação em Rede: Conexões, Inovação e Humanização** é um convite a repensar práticas pedagógicas e a construir pontes entre pessoas, saberes e tecnologias. A obra reúne reflexões, experiências e estratégias que mostram como a inovação pode — e deve — caminhar lado a lado com a humanização, colocando o estudante no centro do processo educativo.

Mais do que acompanhar as mudanças, este livro inspira educadores, gestores e pesquisadores a protagonizar o futuro da educação com propósito, empatia e visão de rede.

*Conectar* saberes,  
*inspirar* pessoas,  
*transformar* realidades.



Editora  
REALCONHECER

ISBN 978-658366810-3



9 786583 668103

